ⵜⴰⴳⵍⴷⵉⵜ ⵏ ⵍⵎⵖⵔⵉⴱ
ⵜⴰⵎⴰⵡⴰⵙⵜ ⵏ ⵓⵙⴳⵎⵉ ⴰⵏⴰⵎⵓⵔ ⴷ ⵓⵙⵎⵓⵜⴳ ⴰⵣⵣⵓⵍⴰⵏ
ⴷ ⵓⵙⵙⵍⵎⴷ ⴰⵏⴰⴼⵍⵍⴰ ⴷ ⵓⵔⵣⵣⵓ ⴰⵎⴰⵙⵙⴰⵏ



المملكة المغربية
وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني
والتعليم العالي والبحث العلمي

المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة بني ملال خنيفرة
ⴰⴳⴳⴰⵔ ⴰⵏⴳⵏⴰⵙ ⵏ ⵜⴰⵣⵣⵉⵍⵉⵏ ⵏ ⵓⵙⴳⵎⵉ ⴷ ⵓⵙⵎⵓⵜⵜⴳ ⴳ ⵜⴳⵏⴰⵙⵜ ⵏ ⴱⵏⵉ ⵎⵍⵍⴰⵍ ⵅⵏⵉⴼⵕⴰ

La recherche-action des cadres des académies régionales de l'éducation

Les activités orales dans l'enseignement du français au cycle collégial

Cas du collège Boutferda

Travail réalisé par:

ABDELLAH EL HAMAOUI

CIN: I694556

L'enseignant encadrant :

Professeur ABDERRAOUF MOURTADA

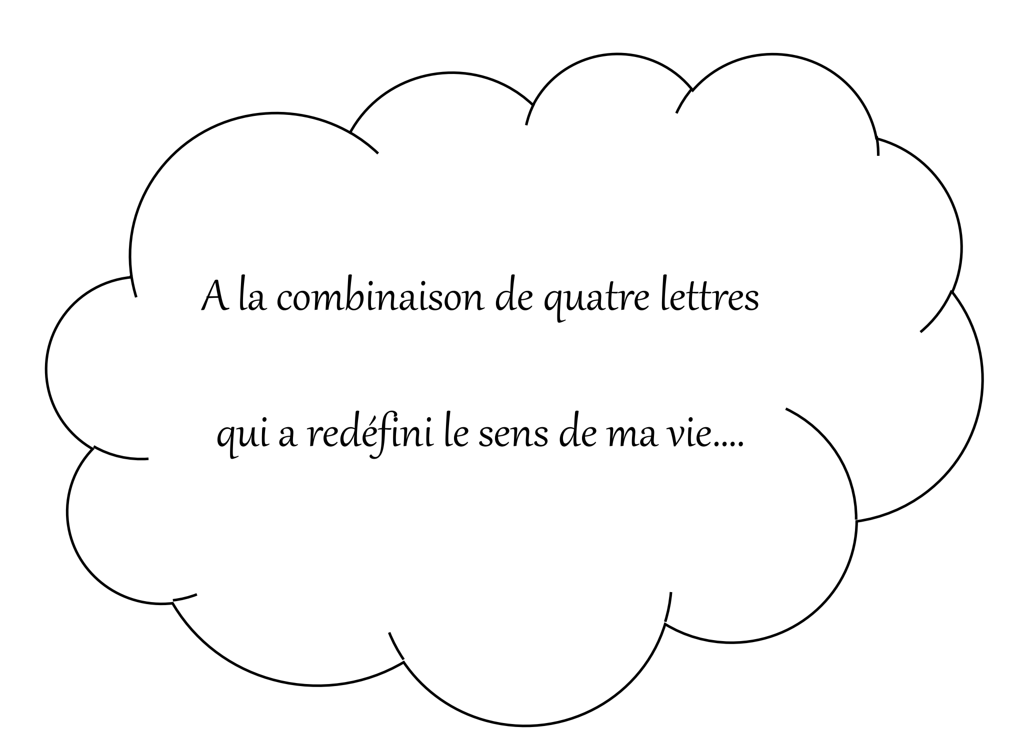
Année de formation : 2018

Soutenu le : ……………………………………

Membres du Jury :

- ……………………………………………..
- ……………………………………………..

Dédicace


A la combinaison de quatre lettres
qui a redéfini le sens de ma vie….

Introduction générale :

« Le poids des mots, le choc des images », disait à juste titre Paris-Match. Nous vivons actuellement dans une société mondiale qui se caractérise par l'effacement des barrières linguistiques. Elle est la résultante de deux bouleversements majeurs qui sont : la troisième mondialisation et la révolution numérique. Chose qui positionne l'oralité comme le fondement de la société. Ladite oralité passe par un apprentissage-enseignement des langues étrangères au Maroc. Dans cette perspective, la langue française est officiellement notre première langue étrangère. D'où l'exigence d'une dualité langagière dans la société, à l'école et au monde professionnel.

Vu que la société mondiale évolue avec un rythme effréné, la réforme de notre enseignement s'est imposée comme une urgence. La rénovation actuelle du cadre régissant l'enseignement-apprentissage du français s'inscrit dans la lignée du programme de ladite réforme. Elle est dictée aussi bien par la nécessité permanente du renouvellement intrinsèque et inévitable de tout système éducatif, que par l'évolution sans précédent de la société marocaine en contact avec un monde témoignant des transformations aussi rapides que profondes dans les domaines économiques, technologiques et politiques.

La Charte Nationale de l'Éducation Nationale assigne des finalités au système éducatif qui est censé remplir sa mission auprès des citoyens « en leur offrant l'occasion d'acquérir les valeurs, les connaissances et les habiletés qui les préparent à s'intégrer dans la vie active » au même titre que « l'occasion de poursuivre leurs apprentissages chaque fois qu'ils répondent aux conditions et détiennent les compétences requises ». L'objectif étant d'améliorer ses performances et le rendre susceptible de répondre aux exigences sociales et sociétales.

L'approche par les compétences élabore des curricula obéissant, essentiellement, à deux principes éducatifs : l'éducation aux valeurs et l'enseignement-apprentissage par les compétences. Ce dernier met l'accent sur cinq compétences fondamentales dont la principale est dite : compétences communicationnelles.

En se référant à la terminologie de la compétence (compétences transversales et compétences disciplinaires) sous-jacente du profil de l'élève, la multiplication des concepts relatifs à l'oral est révélatrice de la place centrale qu'occupe la compréhension et l'expression orale dans la réforme du français et du système éducatif dans sa globalité. On y trouve des concepts tels que : être conscient de la valeur de la liberté d'expression, exprimer sa personnalité, acquérir les notions, s'éduquer aux principes du dialogue, être capable de prendre des positions, construire

les notions, acquérir les techniques et les habiletés de communication, maîtriser les outils linguistiques et la variété des formes de communication avec l'environnement.

Ces constats soulèvent une question passionnante à maintes facettes :

Dans quelle mesure les activités orales sont-elles efficaces dans l'enseignement-apprentissage du français au cycle collégial ? Ou bien quelles entraves sous-tendent la formulation des activités orales pour l'enseignement-apprentissage efficace et judicieux du français au cycle collégial ?

Nous savons que la répartition séquentielle des activités confère une proportion de 25% de l'ensemble des activités envisagées dans les manuels scolaires. Or, le volume horaire hebdomadaire destiné à l'enseignement de la compétence orale, proprement dite, ne dépasse pas une heure. De même, les apprenants se contentent de cette heure insuffisante sur tous les volets et ne font aucun effort supplémentaire malgré les consignes données pas les enseignants et visant l'accomplissement d'autres tâches et activités individuelles et collectives à la maison. Il s'ajoute à cela l'absence arbitraire des interactions dans la classe. Ce qui reflète le niveau médiocre (je m'excuse pour le terme) des apprenants et le fossé qui se creuse chaque jour entre eux et l'enseignant. Ce dernier attend une expression et une compréhension orales pour le moins basiques servant comme intermédiaire langagier du français langue seconde.

Dans le présent travail, nous avons opté pour une approche officieuse qui se décline en trois points :

- Dans un premier temps, nous allons mettre l'accent sur le *volet méthodique* englobant les motivations de la présente recherche-action, la problématique soulevée à travers une observation du terrain, les hypothèses formulées, la méthodologie de recherche adoptée et les difficultés rencontrées lors du déploiement du présent travail.
- Ensuite, *la partie théorique* porte sur la revue littéraire des activités orales dans le cadre de l'enseignement de la langue française comme langue seconde et langue étrangère au Maroc et ailleurs. En plus, nous allons ajuster quelques modèles pratiques mis en avant par des théoriciens et des praticiens connus dans cette branche disciplinaire et didactique.
- Enfin, le recueil des données issues d'un questionnaire distribué auprès des enseignants de la langue française au collège dans la commune rurale de Boutferda, Aghbala et Tizi Nesli, nous permettra d'apporter un plus pratique au travers des recommandations pratiques et des conclusions ciblées. En d'autres termes, il s'agit de *la partie pratique* de notre travail.

1. Les motivations de la recherche :

Les motivations de la présente recherche-action se scindent en deux catégories : personnelles et professionnelles. Les premières proviennent de ma propre expérience de vie. L'absence de l'oralité le long de notre cursus scolaire et universitaire a constitué une infortune nous empêchant d'accéder à notre soi-possible et de concrétiser nos aspirations professionnelles. Le pont entre le lycée et l'université, d'une part, et l'université et le marché du travail, d'autre part, n'est que décombres en l'absence d'une oralité maitrisée. Les deuxièmes consistent en des observations alertées lors de l'exercice de ma fonction d'enseignant de la langue française dans le cycle collégial à Boutferda. Discussion faite avec mes semblables, j'ai pu en déduire que la problématique est générale et généralisée. Il existe encore un mur d'oralité (compréhension et expression) qui se dresse entre l'enseignant de cette langue et les apprenants, toutes catégories confondues.

2. La problématique sujet de la recherche :

La problématique choisie relève d'un constat auquel se confronte quotidiennement tout enseignant de la langue française au Maroc, notamment, au cycle collégial. On parle des activités orales mettant en jeu la compréhension et l'expression orale sans pour autant boucler le cercle communicationnel. Notre question va en ce sens :

Dans quelle mesure les activités orales sont-elles efficaces dans l'enseignement-apprentissage du français au cycle collégial ? Ou bien quelles entraves sous-tendent la formulation des activités orales pour l'enseignement-apprentissage efficace et judicieux du français au cycle collégial ?

Face à cette problématique de plus en plus emblématique et critique, les explications sont ternies pour ne pas dire muettes. Le blâme revient en boucle au vide significatif des activités proposées dans le cadre des manuels scolaires, l'incompétence des enseignants ou bien l'échec fulgurant d'un système éducatif superflu et trop superficiel, voire même des plus médiocres. Dans cet aspect de la chose, il faut chercher les causes de la maladie et non pas s'arrêter sur les symptômes délibérément abordés par quiconque.

3. Les hypothèses :

Le rapprochement empirique avec les travaux effectués ailleurs, surtout au Canada et en France, couplé avec les constats issus des rencontres pédagogiques avec les parties prenantes, laissent prédire certaines hypothèses que nous allons affirmer ou bien infirmer par la suite :

- La discontinuité et la non-complémentarité entre l'école, maison et la société du développement de la compétence orale.

- L'incompétence des enseignants (manque de formation et la non-articulation des formations : initiale-continue) en matière d'exposition didactique des activités orales.
- L'incohérence des activités orales proposées dans les manuels scolaires avec les besoins effectifs des apprenants et l'insuffisance de la fourchette horaire y consacrée.

Ces hypothèses nous éclaircissent, en quelques sortes, les contours encore floues de la question posée initialement pour se forger une idée générale sur le pourquoi de cette recherche-action. Elles forment le point de départ et le point d'arrivée comparatif avec les aboutissements en termes de conclusions.

4. La méthodologie adoptée :

Notre choix premier était de concevoir des séances d'activités de l'oral (compréhension et expression) inspirées de ce qui se fait de mieux et le mieux dans le monde. Or, la contrainte du temps nous a condamné à changer nos plans et de là, notre méthodologie. Du coup, nous avons opté pour un questionnaire se composant de seize questions. Ces dernières sont regroupées sous quatre grandes catégories : le manuel, les moyens pédagogiques, la formation et les pratiques de classe. Ce questionnaire fera l'objet d'une analyse approfondie à l'issue de laquelle des interprétations méthodiques, déductives et inductives seront formulées. L'échantillon cible se compose de 10 enseignants de la langue française au cycle collégial provenant de l'ancien et du nouveau régime.

La distribution du questionnaire auprès des enseignants en question a donné lieu à des témoignages enrichissant et fructueux qui seront mentionnés lors de l'interprétation des données collectées. Laquelle interprétation fera l'objet d'une panoplie de recommandations pratiques, de solutions et de propositions à intégrer pour perfectionner les activités de l'oral.

Le questionnaire nous a semblé comme étant le choix judicieux à mettre en exergue du fait de sa dimension pratique, la définition d'un cadre référentiel des réponses à souscrire, la liberté et l'absence de gêne des interrogés lors de la saisie écrite desdites réponses.

5. Les difficultés :

La principale difficulté réside dans la contrainte du temps. De telle recherche-action nécessite une longue durée, des observations cartésiennes, des échanges constructifs avec les parties prenantes et des dialectiques logiques. Aussi, nous pouvons citer la terminologie trop technique relevant du champ disciplinaire de la didactique de l'oral. Chose qui nécessite de notre part un trousseau notionnel bien fourni. Enfin, nous tenons à citer l'indisponibilité des moyens pédagogiques et informatiques pouvant nous servir dans le cadre exceptionnel de notre recherche.

Partie Théorique

Chapitre 1 :

1. La place du français dans le contexte marocain :

Le français est reconnu au Maroc comme sa première langue étrangère : « « L'apprentissage de la première langue étrangère sera introduit dès la deuxième année du premier cycle de l'école primaire, en centrant, durant cette année, sur la familiarisation orale et phonétique » (Constitution, Article 5). Le système éducatif marocain lui confère une place privilégiée. Dans le contexte scolaire, elle se positionne en première langue vivante obligatoire. Nous constatons que l'oral s'avère la première compétence à développer chez les apprenants.

L'enseignement / apprentissage de la langue française a intégré le système éducatif en même temps que la langue arabe en créant par cela un écart de plusieurs années par rapport aux autres langues étrangères. Jusqu'au début des années 80, toutes les matières à connotation scientifiques et techniques étaient dispensées en langue française. Peu après cette époque marquante, la politique d'arabisation a été implémentée entre 1981 et 1986 dans le but d'enseigner lesdites disciplines en arabe et ce, de la première année fondamentale jusqu'au baccalauréat. Laquelle politique n'a pas eu d'impacts sur l'enseignement supérieur. Tous les enseignements disciplinaires, à l'exception de certaines disciplines des sciences humaines et sociales, sont dispensées dans les universités et les écoles supérieures en français.[1]

Pour Mina SADIQUI, « Ce déphasage entre le secondaire et le supérieur en matière de langue d'enseignement des disciplines scientifiques et techniques plus spécifiquement, a créé, selon nous, des contextes différents avec des choix méthodologiques incohérents. Cette situation a impacté négativement l'appropriation de la langue cible. ». C'est ce que prouvent les résultats assez décevants mis en avant dans les rapports internationaux et nationaux depuis 2004. Et le rapport du Ministère de 2008 le confirme avec autant de franchise [2]:

L'examen de la stratégie linguistique actuelle révèle de nombreux dysfonctionnements, notamment, à deux niveaux :

- Au niveau des langues d'enseignement, avec un déphasage particulièrement préjudiciable entre le secondaire et le supérieur.

[1] Mina SADIQUI, EFEL, Le français au Maroc, des contextes et des didactiques (Maroc) ; 2016.
[2] Ministère de l'Éducation Nationale de l'Enseignement Supérieur de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique, (2008), Pour un nouveau souffle de la réforme de l'Éducation-Formation. Présentation du Programme NAJAH. Royaume du Maroc.

- Au niveau de l'enseignement des langues, avec une inadéquation évidente par rapport aux compétences linguistiques recherchées.

Objectif assigné aux différents acteurs agissant dans la lignée du programme dessiné par le ministère de l'éducation nationale est de pouvoir : Améliorer la maîtrise des langues par les élèves, que ce soit la langue arabe, l'amazighe ou les langues étrangères (MEN, 2008 ; 64).

Le français n'a pas entièrement perdu son statut de langue étatique (officielle de l'Etat marocain) vu que l'Etat l'utilise incessamment comme langue diplomatique internationale, langue d'administration et langue de l'enseignement supérieur (Laroui, 2011)[3]. Il est à stipuler que les débats pour la restauration du français en tant que langue de l'enseignement public primaire et secondaire reviennent sur le devant de la politique marocaine (BROUKSKY, 2016)[4].

2. Renforcer l'oral pour améliorer l'écrit

L'approche communicative en français langue seconde (FLS) et français langue étrangère (FLE) démontre la pertinence de mettre à profit des situations de communication orale pour consolider l'apprentissage des règles d'art du français. En se focalisant sur le principe de base selon lequel le cerveau emmagasine ses données en contexte, les neurosciences cognitives ont attesté qu'une démarche où les étudiants utilisent, fréquemment, des structures langagières dans des situations authentiques, de façon progressive et limitée en nombre dans un premier temps, résulte en de meilleurs retombées qu'une stratégie simpliste basée sur l'acquisition d'un savoir abstrait sur la langue sujette de l'apprentissage (vocabulaire, règles grammaticales et autres)[5] .

Ainsi, l'apprenant aurait intérêt à centrer son attention sur le message plutôt que sur la forme, sans effort conscient de sa part, afin de développer sa *grammaire interne ou implicite* qui constitue « l'ensemble des règles intériorisées que l'on s'est forgées incidemment, spontanément et souvent inconsciemment lors de communications réelles en enregistrant, en comparant, en imitant, en expérimentant des énoncés et en induisant intuitivement certains usages ou modèles récurrents[6] ».

L'intérêt d'acquérir une telle bonne grammaire interne semble double. D'une part, cet apprentissage amène l'apprenant à se rendre compte rapidement de sa progression en fonction

---

[3] Laroui, Fouad. (2011) Le Drame linguistique marocain, Zellige : Lunay, France.
[4] Brouksky, Omar. (2016) Le Maroc enterre trente ans d'arabisation pour retourner au français.
[5] Joan NETTEN et Claude GERMAIN, « A new paradigm for the learning of a second or foreign language: The neurolinguistic approach », Neuroeducation, vol. 1, no 1, 2012, p. 85-114 (traduction française : http://francaisintensif.ca/media/acc-01f-un-nouveau-paradigme-2012.pdf, p. 4-5)
[6] Jean-Marc DEFAYS, Le français langue étrangère et seconde : Enseignement et apprentissage, Ixelles (Belgique), Mardaga, 2003, p. 200

de son habileté à communiquer. D'autre part, il influence sa capacité rédactionnelle d'écrire pertinemment puisque le mécanisme de la transposition suppose la transposition éventuelle d'une structure orale bien retenue à l'écrit sans nécessité d'un enseignement explicité[7]. Certainement, plusieurs sont les notions grammaticales complexes qui demanderont toujours des explications classiques. Pour arriver à un niveau intermédiaire à l'écrit, une bonne connaissance de la grammaire demeure le strict nécessaire, mais « elle (la grammaire) doit procéder de la communication pour se mettre à son service[8] ».

3. Partir de l'oral et y revenir

Diane PROULX (MIDI[9], UQAM[10]) a mis en avant une démarche qui lui est propre consistant dans une approche circulaire où il est question de partir d'un point de départ pour y revenir. Elle débute avec une mise en situation, poursuivie par l'exploration de faits de langue, pour ensuite procéder à une appropriation par le biais d'une variété d'exercices et s'achève par une activité de synthèse et de transfert. Ce dernier signifie le réemploi dans un nouveau contexte.

Quant à Netten et GERMAIN, ils suggèrent particulièrement un commencement par une amorce orale de la séance d'enseignement (discussion, document audiovisuel, etc.), qui se poursuit par des activités de lecture et d'écriture pour se terminer avec une nouvelle activité orale réintégrant les structures langagières observées lors de l'activité de lecture et mises en pratique à l'écrit. Ces auteurs affirment qu'il faut corriger les erreurs et les fautes entendues à l'oral en reprenant et situant la forme langagière dans son contexte et en la reformulant correctement et ce, afin de rendre les activités orales plus efficaces. De ce fait, l'apprenant capable de répéter la phrase complète modélisée par l'enseignant pourrait actionner le développement de sa grammaire interne.

---

7 J. NETTEN et C. GERMAIN, source de la note 5 (la même source), op. cit., p. 14

8 J.-M. DEFAYS, op. cit., p. 201.

9 Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion - CANADA

10 https://midi.uqam.ca

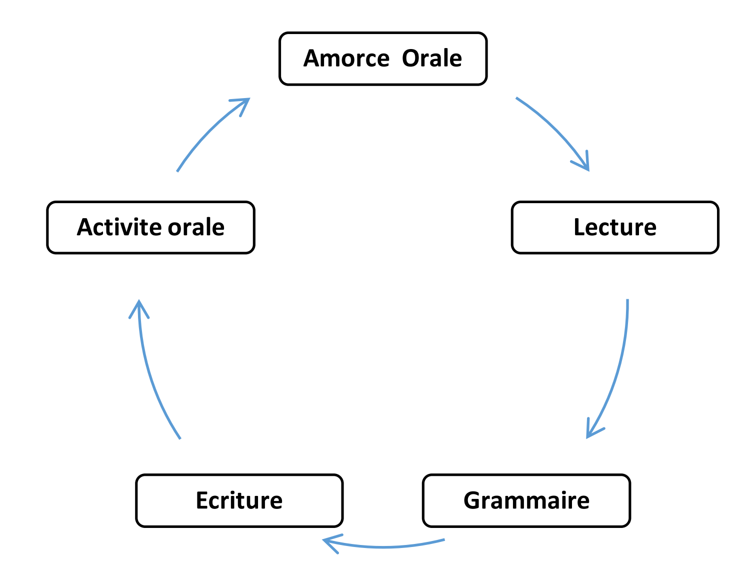


Figure 1 : Partir de l'oral et y revenir, Marie-Ève Bélanger, 2017[11]

a. L'oral comme amorce :

Netten et Germain stipulent qu'une activité entamée par l'oral permet, à la fois, de repérer les faiblesses chez les apprenants et de susciter chez eux des questionnements et un intérêt croissant pour la matière explicitée par la suite. Donc, écouter une chanson, suivre une émission de radio ou bien le fait de visionner un court-métrage sont autant de possibilités occasionnelles qu'on peut créer afin de pouvoir observer les registres marocains, l'emploi des temps conjugaux et un vocabulaire spécifique. La préparation du terrain propice à l'apprentissage théorique passe par une grille d'observation guidant l'écoute ou le visionnage. En l'occurrence, afin de favoriser et valoriser l'authenticité de la parole, le choix du début du cours porte sur une activité de conversation thématique – faisant l'objet d'un souvenir d'enfance, par exemple – qui permet d'éviter d'annoncer préalablement l'élément linguistique ciblé. Ainsi, la correction des erreurs dites de concordance au passé entendues se fait à la volée en circulant entre les tables d'équipiers en pleine discussion spontanée. Ensuite, l'enseignant reviendra avec les apprenants en séance plénière sur les erreurs commises avant de passer à l'enseignement théoriquement théorique.

b. L'oral pour roder

Suite à un recueil d'exercices ciblés de lecture, d'écriture et de grammaire réalisés, l'enseignant pourrait clore la boucle en procédant à une activité orale finale de scénarisation et d'ajustement pour consolider les apprentissages singuliers : la conjugaison des verbes dont l'orthographe et la prononciation dépendent de la finale muette ou sonore (appeler, jeter, acheter, par exemple),

[11] Marie-Ève Bélanger, Pour une intégration ef cace de l'oral dans l'enseignement du français aux élèves allophones, Volume 22, numéro 7, La revue web sur la valorisation du français en milieu collégial, 2017

l'accord des participes passés (souvent sonore), la place et le choix des pronoms personnels compléments et ainsi de suite. Ils sont des petits exercices d'une vingtaine de minutes qui closent la séance avec une prise de conscience de l'aspect audible de certaines fautes.

Pareillement, la mise en pratique du bon emploi et usage des pronoms compléments directs et indirects, pourrait se déployer sous forme d'invention d'une phrase interrogative comportant au moins un complément de verbe par les apprenants. Chaque apprenant pose sa question, en séance ouverte à toutes sortes d'interrogations, à un autre camarade de classe qui y réplique en remplaçant le complément par le pronom complément direct ou indirect adéquat : *Écris-tu souvent des courriels à tes parents ? Oui, je leur en écris souvent.* Dans ce type d'exercices pointés, la correction des erreurs dans le tas se présente comme étant un moyen efficace de modification de la grammaire interne des apprenants et de renforcement de leurs apprentissages. D'ailleurs, nous trouvons une panoplie variée d'exercices de ce type dans les manuels de communication orale issus du niveau intermédiaire et avancé[12].

4. La production orale/ l'expression orale :

Pour Veltcheff et Hilton (2003), La compétence de l'expression orale présente deux particularités eu égard de l'évaluation[13] :

- Elle met en jeu des aspects particuliers [...] du savoir-être des apprenants, la timidité ou le caractère extraverti d'un individu entrant irrémédiablement en compte.
- Elle présente une vraie difficulté dans la réalité quotidienne de l'évaluateur. Souvent, par manque de temps, cette compétence est moins systématiquement évaluée que les autres.

L'expression orale, qui vêtit une importance capitale dans l'enseignement des langues étrangères, s'est vue métamorphosée avec l'avènement de la méthodologie SGAV. Aussi, la didactique des langues accorde actuellement une priorité sans équivoque à la communication orale. [14]

En fait, l'objectif premier de l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère est le développement d'une compétence communicationnelle chez les apprenants leur permettant de s'en sortir dans les différentes situations de communication. Cela nécessite de la part des apprenants l'appropriation des moyens linguistiques et non linguistiques pour agir et réagir de façon appropriée et ce, oralement.

---

[12] La collection En avant la grammaire ! de Flavia Garcia, des éditions Marcel Didier, offre d'excellentes activités de rodage ou d'amorce.

[13] VELTCHEFF, Caroline, STANLEY, Hilton (2003) : L'évaluation en FLE, Hachette, Paris.

[14] Lafontaine, L. (2000). L'enseignement de l'oral en classe de français : Une passion à vivre et à découvrir. Québec français, (118), 42–44.

De telle acquisition nécessite trois conceptions qui sont : savoirs, savoir-faire et savoir-être. C'est alors que l'apprenant développe, graduellement, des savoirs linguistiques et du savoir-faire socioculturel. Evidemment, se forger des conduites orales est un processus des plus complexes à mettre en place puisqu'il s'inscrit dans la durée et dépasse la composante linguistique. Elle englobe les autres composantes constitutives de la compétence communicative (référentielle, socioculturelle, cognitive, etc.). Le fait de négliger ces facteurs peut être source de blocage pour les apprenants de la langue étrangère. Du coup, l'intercompréhension suppose l'interconnexion de ces éléments fondamentaux.

5. L'enseignement de la compréhension orale

a. La compétence orale : dimensions et métadimensions :

La compétence orale est un concept pluridisciplinaire dont la définition s'articule ainsi : « l'aptitude à exprimer ses pensées et ses émotions, la maîtrise des usages langagiers en contexte, la connaissance des scripts situationnels, la maitrise des genres oraux et l'aptitude à manier l'implicite en production comme en réception » (Gagnon, 2005)[15]. On ne peut pas parler de ladite compétence sans pour autant se référer à ce qu'on nomme techniquement la didactique de l'oral. Les chercheurs en la matière discernent trois dimensions qualifiantes de la compétence orale et qui sont : linguistique, communicationnelle et discursive. Patricia-Anne Blanchet[16] (2017) y rajoute deux métadimensions : Psychoaffective et réflexive, vu que la maitrise des trois premières est largement influencée par ces deux. La figure suivante illustre à merveille la compétence orale :

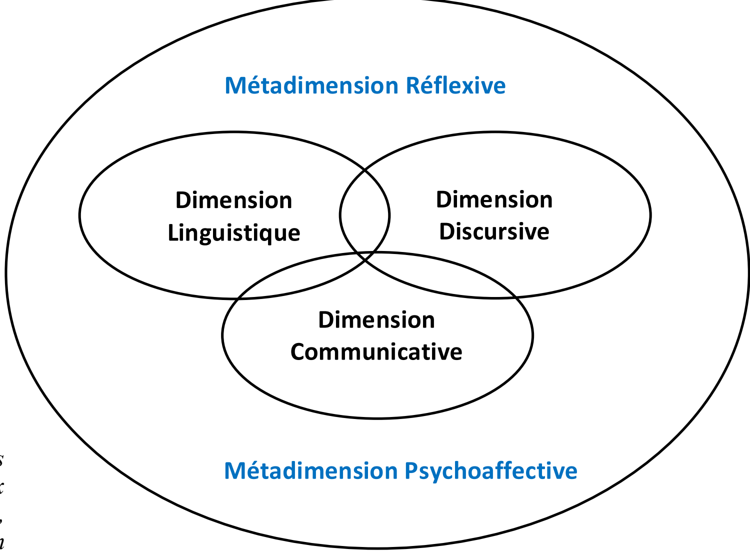


Figure 2 :Les dimensions et les métadimensions de la compétence orale, inspirées des travaux de Prefontaine, Lebrun et Nachbauer (1998), Viola, Dumais et Messier (2012) et Gagnon (2005).

[15] GAGNON, R. (2005). Analyse comparative de matériel didactique pour l'enseignement-apprentissage de la communication orale au secondaire, Mémoire (M.A.), Université de Genève.

[16] Patricia-Anne Blanchet, Un aperçu des pratiques d'enseignement de l'oral au collégial, Corre Spon Dance, Volume 23, numéro 4, 2017.

Lesdites dimensions sont ainsi explicitées, en termes de leurs composantes, dans le tableau récapitulatif ci-dessous :

Dimensions	Composantes	
LINGUISTIQUE	Voix Diction - Articulation - Timbre et portée de la voix - Prononciation Faits prosodiques - Accentuation - Rythme - Intonation	Langue Morphosyntaxe - Morphologie - Syntaxe Lexique - Choix du vocabulaire - Etendue du champ lexical
DISCURSIVE	- Délimitation du sujet - Organisation du discours - Fil directeur - Pertinence et crédibilité	
COMMUNICATIVE	Interaction - Contact avec l'auditoire - Prises-en compte de l'auditoire - Maintien de la motivation	Non-verbal - Attitudes, comportements - Mimiques, gestes, regard
Métadimensions	**Composantes**	
PSYCHOAFFECTIVE	- Expression de soi (émotions, valeurs, opinions) - Gestion du stress - Motivation intrinsèque	
RÉFLEXIVE	Planification - Reconnaissance des forces et des défis - Anticipation des obstacles Contrôle et autorégulation - Capacité à se reprendre en cas d'erreur	Autoévaluation - Prise de conscience et adoption de mesures d'amélioration - Explicitation de la démarche d'«orateur-communicateur »

Tableau Inspiré des travaux de Prefontaine et autres (1998), de Viola et autres (2012) et de Gagnon (2005)

Afin d'accompagner les apprenants dans le processus d'acquisition et de développement de leur compétence orale, les enseignants du français collégial au Maroc sont tenus de considérer pragmatiquement ces dimensions et métadimensions dans leur pratique quotidienne.

Chapitre 2 :

1. L'enseignement de l'oral :

Le constat est sans appel. L'oral est la dimension la moins prisée dans l'apprentissage de la langue française. Il s'agit d'une situation problématique dont les principaux facteurs sont de diverses natures : les difficultés des enseignants d'objectiver et d'évaluer les performances des apprenants en la matière, l'inconfort manifeste lors de l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation de l'oralité, l'absence de l'outillage didactique approprié, le recours aux méthodes d'enseignements encore intuitives et l'ambiguïté qui règne en terme de définition des objectifs et des programmes d'études[17] (Wirthner, 1991 ; Tochon, 1997).

Le problème le plus allégorique et expressif qui va à l'encontre de la visée du processus d'apprentissage consiste dans l'absence totale des activités d'objectivation. Autrement dit, un corpus d'activités formatives préparatoires à l'examen dit sommatif. Les chercheurs appellent cet aspect de la chose : les ateliers d'apprentissage à caractère formatif visant la consolidation des acquis des apprenants et la préparation judicieuse pour pouvoir réussir l'examen sommatif de la communication orale (Lafontaine, 2000).

2. Le modèle de séquence didactique selon Dolz et Schneuwly[18]:

Le présent modèle doit être en parfaite adéquation avec les programmes d'études. Françoise Dulude (1996) a confirmé que : « Si l'on accepte de donner aux élèves l'occasion d'apprendre avant d'évaluer leurs performances et si l'on accepte de perdre du temps pour en gagner, on peut créer un climat et organiser des situations de discussion qui favoriseront l'émergence d'une langue articulée et explicite »[19]. Dans cette optique, la séquence didactique permet de motiver les élèves à produire des discours oraux et d'évincer graduellement une grande partie de leur trac et leur crainte.

Dolz et Schneuwly (1998) ont défini la séquence didactique comme étant un ensemble de : « périodes scolaires organisées de manière systématique autour d'une activité langagière (exposé, débat public, lecture à d'autres, performance théâtrale) dans le cadre d'un projet de classe ». Elle s'articule en cinq composantes-clés : la Production orale initiale, Etat de

---

[17] WIRTHNER, M., D. MARTIN et P. PERRENOUD (1991), Parole étouffée, parole libérée, Paris, Éditions Delachaux et Niestlé, p. 241.

[18] DOLZ, J., et B. SCHNEUWLY (1998). Pour un enseignement de l'oral : Initiation aux genres formels à l'école, Paris, ESF.

[19] DULUDE, F. (1996), « Arguments en faveur de l'enseignement de l'oral au secondaire », Québec français, no 102, p. 41-43.

connaissances des élèves et de leurs représentations, Réalisation de projet de communication orale pour « quelqu'un d'autre », Réalisation d'ateliers d'apprentissage à caractère formatif et la Production finale (un lieu d'intégration et d'évaluation des savoirs).

a. La Production orale initiale

Avant d'entamer la préparation des élèves à la réalisation d'une première production orale, l'enseignant est amené à communiquer aux apprenants le projet collectif à réaliser et l'objectif qu'il entend poursuivre avec eux. C'est ce qui crée une représentation chez eux sur le travail qu'ils vont accomplir. La production de départ constitue une première réalisation traduite en une activité langagière qualifiée de « révélateur » des acquis et des nouveaux apprentissages à concrétiser. Proprement dit, la production orale initiale porte sur la réalisation d'une activité de communication pour et par les élèves. La base de cette dernière n'est autre que les connaissances mobilisées antérieurement dans le cadre formel des études. L'objectivation de cette pratique s'en suit pour permettre aux participants à la discussion de dégager leurs principales forces et faiblesses.

En procédant de la sorte, la gestion de la classe se trouvera affectée du fait que la mise en place de telle activité orale risque de déséquilibrer l'enseignant. D'autant plus que l'expression libre des apprenants sur un sujet qui les intéresse, les pousse à s'engager activement et sérieusement dans l'activité sujette de l'oral.

b. Etat de connaissances des élèves et de leurs représentations :

Il est indispensable que la production orale initiale fasse l'objet d'un enregistrement audio-visuel (sonore et vidéo). La raison derrière cette obligation réside dans le fait que la deuxième étape de la séquence consiste à visionner et à écouter les enregistrements afin d'objectiver l'activité de la communication. Les apprenants auront la possibilité de consolider leurs connaissances et de tester leurs représentations sur la discussion réalisée. La question qui se pose en ce sens, est double : quelles sont leurs forces et leurs faiblesses et comment y remédier ? La suite de la séquence didactique sera déterminée par ce moment privilégié, plus particulièrement, les ateliers de formation que l'enseignant va élaborer par la suite en se basant sur l'analyse de la production orale initiale. L'ultime finalité de la présente objectivation vise une responsabilisation des apprenants et une prise en charge consciente de leurs parts de leurs propres communications orales.

c. Réalisation de projet de communication orale pour « quelqu'un d'autre »

La vérité admise veut que le contexte social et interpersonnel soit, à la fois, signifiant et déterminant dans toute activité quelconque. Par conséquent, le destinataire du projet

communicationnel remplit un rôle des plus élémentaires sur le plan motivationnel et celui du sens. Dolz et Schneuwly avancent l'importance d'impliquer réellement les élèves. Or, pour eux, il n'est pas possible d'inviter en permanence des personnes en classe pour assister aux productions orales des apprenants. Néanmoins, la possibilité de filmer l'activité est un privilège ininterrompu qui permet, non seulement l'objectivation, mais aussi le partage de l'enregistrement audio-visuel avec d'autres classes qui peuvent s'y appuyer comme étant matière à réflexion menant à une préparation d'une lecture ou bien d'une production écrite. En effet, le destinataire qui s'introduit dans la classe peut être aussi bien réel que virtuel. Une production orale qui quitte les bancs de l'école s'apparente à une situation de communication oralement publique. Aspect qui intéresse énormément et fortement les apprenants[20].

d. Réalisation d'ateliers d'apprentissage à caractère formatif :

Il importe de stipuler que l'évaluation sommative occupe une place significative dans l'enseignement de l'oral. Pour ce qui est du modèle de Dolz et Schneuwly dont nous sommes en train de décortiquer, l'aspect le plus important n'est autre que la mise en place des ateliers d'apprentissage à caractère formatif. La durée semble être relative. Lesdits ateliers servent à mettre l'accent et travailler certains points soulevés lors de la détermination de l'état des connaissances des apprenants. La présente étape, qui s'étale sur plusieurs épisodes du cours, est primordial pour l'implémentation du processus dans son intégralité. A savoir : développer chez les apprenants des compétences communicationnelles orales garantissant le succès du projet mis en œuvre. Dans ce sens, les ateliers préparent les apprenants à une discussion d'ordre sommatif. D'ailleurs, le choix de ces derniers ainsi que les objectifs y afférant serait fonction de leurs capacités langagières et leur développement intellectuel (Dolz et Schneuwly). Pour ces chercheurs, cette étape est d'autant formatrice pour l'enseignant qu'elle met en jeu son potentiel et ses tendances créatifs puisqu'il doit, le plus souvent, inventer un appareil didactique pour former les apprenants tout en mettant en valeur leurs forces et leurs faiblesses. Chose qui nécessite du temps et de l'énergie.

e. La Production finale :

Moment de vérité incontestée et de la concrétisation du projet de la communication orale. Les apprenants ont franchi la ligne rouge et sentent capables de franchir le pas vers une oralité soutenue. Le travail en équipe leur confère un sentiment d'appartenance et une sécurité indéniable et immuable. Etant donné que l'enseignant était un membre actif de leur

---

[20] OLZ, J. et B. SCHNEUWLY (1998), Pour un nouvel enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels de l'école. Paris, ESF éditeur, 211 p.

apprentissage, ils ne le considèrent plus comme simple évaluateur. Tout au long des ateliers, un climat de confiance mutuelle et de connivence s'instaure entre l'auditoire et l'enseignant. Egalement, les élèves composant l'auditoire posent des questions congrues et congruentes aux participants à la discussion. Ce qui donne une dimension de discipline en classe. Les nouveaux acquis en communication orale sont consolidés de telle manière que les apprenants peuvent les réinvestir et les enrichir tout au long de leur cursus académique quel que soit la matière sujette de leur apprentissage.

3. L'approche communicative en trois instruments :

a. Un exemple de séquence didactique en trois phases :

Pour exemplifier l'approche communicative mise en avant dans les manuels de l'apprentissage de l'oral en matière française, nous allons commencer par une séquence didactique commençant et se terminant par une activité orale. En ce sens, la première phase correspond à une activité orale d'amorce. La deuxième porte sur le développement d'une notion linguistique de façon succincte à travers les activités de lecture / grammaire / lecture. La phase finale consiste en un réinvestissement oral sous forme d'un atelier visant la consolidation et le renforcement des apprentissages et compétences acquises.

Phase 1 : Activité orale d'amorce	Phase 2 : Activités de lecture/grammaire/ écriture	Phase : Atelier pour réinvestir à l'oral les notions apprises
Dictée à relais : - L'enseignant accroche au mur plusieurs copies d'un texte descriptif au présent. - En équipe, tour à tour, chaque élève mémorise une partie du texte pour ensuite la dicter à ses coéquipiers - L'enseignant circule afin de corriger les erreurs de prononciation. - La première équipe qui termine gagne la course. - À la fin, on décroche les dictées et chaque équipe se corrige.	Grammaire Notions de phonétique liées au Groupe Nominal : prononciation du masculin / féminin, finales muettes ou sonores, liaisons obligatoires. Lecture À partir du texte de la dictée, les élèves marquent les liaisons obligatoires et les finales muettes ou sonores. Ecriture Les élèves rédigent eux-mêmes un texte descriptif au présent en faisant le portrait de leur ville d'enfance.	Mise en lecture : décrire sa ville d'enfance - Les élèves reprennent le texte descriptif qu'ils ont rédigé. - Modélisation : un ou des élèves en font la lecture devant la classe ; l'enseignant relève les erreurs de prononciation (ou autres erreurs liées au GN). - En équipe, ils pratiquent la lecture du texte, en surveillant la prononciation des liaisons et des finales muettes ou sonores. - Correction/évaluation par les pairs à l'aide d'une grille d'observation (voir le tableau 3)

b. Des ateliers pour réinvestir à l'oral les notions apprises :

Lafontaine et Dumais ont pu établir un cadre référentiel dessinant les traits d'une démarche rigoureuse à adopter pour élaborer des ateliers formatifs ciblant les composantes spécifiques de l'oral. On y trouve la description pragmatique dans l'ouvrage : Enseigner L'oral, c'est possible ! 18 ateliers clés en main. Pour ces auteurs, il est primordial de distinguer, dans un premier temps, les composantes langagières de l'oral, à savoir : discursive, linguistique et communicative et ce, dans une finalité de détermination des éléments faisant l'objet d'un apprentissage et qui seront enseignés et évalués par la suite. Subséquemment, nous nous intéressons à la dimension linguistique permettant de concevoir un atelier dont la voix est l'élément central (diction et faits prosodiques : rythme, débit, intonation, etc.) ou bien de la langue (morphologie, syntaxe et lexique). Certes, leurs modèles desdits ateliers et de grilles d'évaluations ont été conçus pour l'enseignement du français comme langue maternelle, mais cela n'empêche pas une adaptation appropriée aux difficultés et obstacles typiques de l'enseignement du français comme langue seconde au Maroc.

Le long de la session, on peut mettre sur pied trois ateliers formatifs où l'on met en pratique tout une panoplie d'éléments appris en classe. Nous citons à titre d'exemple, la possibilité de faire lire aux apprenants leurs textes rédigés après avoir travaillé les éléments constitutifs du groupe du nom (accent mis dans les deux premiers tableaux). Après, le « détecteur de mensonge » est un jeu qui peut s'appréhender comme proposition servant au renforcement de leur compréhension du groupe du verbe. Enfin, pour exploiter les capacités discursives, une table ronde semble être la meilleure option possible (structure de l'exposé oral). Les trois ateliers cumulent des éléments observés à l'aide des grilles d'autoévaluation ou d'évaluation des pairs, conduisent à l'évaluation d'un projet oral final tel qu'un exposé oral sur un film ou bien une œuvre littéraire.

Ateliers formatifs	Critères d'évaluation
Lecture à voix haute : la description d'une ville : L'enseignant accroche au mur plusieurs copies d'un texte descriptif au présent.	- La prononciation des pronoms (genre et nombre), des noms et des adjectifs est correcte. - Les règles de liaison et de prononciation des finales (muettes ou sonores) sont respectées. - La place de l'adjectif est adéquate. - Les déterminants sont bien employés. - Les verbes au présent sont bien conjugués. Les marqueurs de lieu sont bien employés.

Jeu : le « détecteur de mensonges »	- Les verbes au passé composé, à l'imparfait et au plus-que-parfait sont bien conjugués. - La concordance au passé est respectée. - Les pronoms compléments sont bien employés. Les prépositions sont bien choisies. - La place de l'adverbe est adéquate. - Les marqueurs de temps sont bien employés.
Table ronde sur un film	- Le contenu : présentation claire et pertinente des personnages, de la trame narrative ou des thèmes abordés - La structure de l'exposé : présence d'une introduction, d'un développement et d'une conclusion - Les connecteurs : usage adéquat des marqueurs de relation, de temps et de lieu.

c. L'évaluation de l'oral :

On n'évalue que ce qui a été, formellement, enseigné ou bien mis en pratique en atelier. Tel est le principe régissant les critères de l'évaluation sommative et de l'autoévaluation selon les spécialistes en la matière. Autrement dit, lors d'un exposé, par exemple, on ne notera le débit de la voix que dans la mesure où cette particularité a fait l'objet préalable d'un enseignement-apprentissage explicite.

Les deux auteurs (Lafontaine et Dumais) ont mis en avant des modèles de grilles d'autoévaluation et d'observation par les pairs. Lesquelles grilles peuvent être confectionnées par les élèves eux-mêmes. Elles sont à utiliser lors des ateliers formatifs dans le but de familiariser progressivement les apprenants avec les critères d'évaluation de l'épreuve finale (plus de détails dans le tableau 3). Christian DUMAIS souligne qu'une telle démarche vêtit une importance capitale dans l'implication des apprenants de manière consciente dans le processus d'apprentissage. L'interactivité de l'enseignant dans la classe avec les sujets de son cours sous forme d'une rétroaction collective lui épargne la lourde tâche et la complexité inutile d'une correction formelle.

Atelier formateur : Détecteur de mensonge
Préparation à la tâche **:** Bien lire et comprendre les critères d'évaluation avant l'écoute. Intention d'écoute **:** L'observateur ou l'observatrice devra exposer de manière respectueuse, à la fin de la présentation d'un ou d'une élève, les forces et les faiblesses constatées, en relevant des exemples concrets. Notions grammaticales ciblées **:** Concordance des temps au passé, groupe du verbe.

Critères d'évaluation	Forces	Exemples d'erreurs ou de points à surveiller
Les verbes au passé composé, à l'imparfait et au plus-que-parfait sont bien conjugués.		
La concordance au passé est bien respectée (choix du temps de verbe).		
La place de l'adverbe est adéquate (je dis toujours / j'ai toujours dit).		
Le choix de la préposition est adéquat.		
Le choix du pronom complément est adéquat (le, la, les, lui, leur, en, y) et sa place est correcte (je voulais lui dire).		
Des marqueurs de temps guident l'auditeur.		
Bilan de l'atelier Commentaires généraux, pistes de solution ou difficultés rencontrées lors de l'observation...		

L'aspect Pratique du français, langue d'enseignement, des élèves marocains est la variante qui manque fatalement dans la formation collégiale du français. C'est parce que nous n'accordons pas une place prépondérante à cet aspect de la chose sachant qu'il s'agit de la condition sine qua non de la réussite du cheminement académique et du parcours estudiantin. Par contre, ce que nous venons d'encadrer en se basant sur la réflexion poussée des experts en la matière n'englobe qu'une partie infime de ce que doit être la variante orale dans la définition des activités et des ateliers à mettre en exergue. Il importe de citer que cette particularité du cours engendre un certain degré de malaise chez les enseignants peu préparés, pédagogiquement parlant et manquent de véritable expérience conductrice de changement vertueux.

Le canevas, ci-haut décortiqué, demeure une présentation théorique défrichant les pistes didactiques sur l'oral et donne une référence réflexive aux enseignants souhaitant performer un certain degré de l'oralité tant négligée et oubliée dans le cadre d'un cours à dispenser aux apprenants de la langue française au collège marocain. Chose qui leur confère des outils concrets et palpables. En combinant les activités d'écriture en français et celles de l'oral initiées dans des ateliers pratiques et en procédant de manière circulaire, c'est à dire, partir de l'oral pour y revenir à la fin de la séquence d'apprentissage comme étant le point d'arrimage et d'ancrage, et en évaluant sommairement l'oralité selon des critères bien définis, nous pouvons créer une sorte de bain linguistique dans lequel les apprenants rament avec certitude et confiance. Ils pourront ainsi, disposer des armes linguistiques et communicatives leur

permettant de percer un tremplin dans la vacuité didactique de l'enseignement du français comme langue seconde.
C'est une démarche que j'aimerais bien en profiter, mais le profilage interne des capacités compréhensives de mes élèves du français, même basique, constitue un obstacle insurmontable pour le moment. Ce qui n'empêche pas de se questionner sur la possibilité de s'y mettre l'an prochain si j'aurais un mélange d'apprenants typiques et atypiques.

Partie Pratique

Méthodologie adoptée

1. Introduction :

Dans cette partie, nous cherchons à comprendre les obstacles que les enseignants doivent franchir pour mettre au point des activités orales de qualité didactique et pédagogique incontestable. Pour ce, nous avons misé sur des variables tels que le degré d'application des enseignants des orientations pédagogiques et instructions officielles et leur dépendance aux programmes et aux manuels. Egalement, nous voulons savoir si ces enseignants du cycle collégial possèdent des outils intellectuels, pédagogiques et techniques qui leur permettent de mettre en œuvre des activités de réception (compréhension) et d'expression orales. Ce qui dessinera les grands traits de leurs véritables pratiques sur le terrain.

2. Le questionnaire :

Notre choix méthodologique consiste dans un questionnaire destiné aux enseignants de la langue française au cycle collégial.

En ce sens, on se pose la question : pourquoi le questionnaire ?

Tout d'abord, il s'agit d'un moyen efficace de collecte d'informations objectives qui offre une meilleure représentativité. Il permet, comme étant l'outil idéal dans notre cas de figure, de répondre aux questions catégorisées : la formation des enseignants, les moyens à leur disposition, leurs pratiques de classe et leurs représentations de l'oral (compréhension et expression orales).

Notre corpus se compose de 16 questions qui vont du général au particulier, du neutre à l'engageant, réparties sur quatre axes : le manuel, les moyens pédagogiques, la formation et les pratiques dans la classe.

Cette organisation en parties sous-tend une meilleure lisibilité et une meilleure compréhension du contenu par les interrogés afin de les aider à formuler les réponses judicieuses et adéquates. Ces dernières doivent permettre de répondre convenablement à nos interrogations. Chose qui justifie le nombre considérable de questions posées dans le cadre de notre enquête. Evidemment, le lecteur aura l'impression que le questionnaire comporte plusieurs sections et nécessite du temps pour sa lecture, mais détails oblige. C'est qu'il était indispensable de le concevoir de la sorte pour obtenir une description qui se rapproche le plus de la réalité du terrain.

Pour ce faire, nous avons choisi une typologie différenciée de questions comme suit : questions fermées de type binaire, à échelle ou bien à choix multiples. Nous avons essayé de limiter autant que possible les questions ouvertes. Quoique les questions fermées sont difficiles à préparer, elles sont plus compréhensibles et faciles à saisir. D'où la fluidité des réponses qui en découle. Autre fonction de ces questions, il s'agit de l'orientation des enquêtés tout au long du questionnaire.

3. Mise au point du questionnaire :

Notre échantillon est restreint du fait que nous avions deux contraintes : insuffisance temporelle et spatio-temporelle. Nous avons défini le collège au sein duquel nous exerçons comme lieu d'expérimentation et comme point de départ d'observation problématique. Ensuite, nous avons élargi nos horizons vers les agglomérations aux alentours : Aghbala et Tizi Nesli. Du coup, notre échantillon se compose de dix enseignants : 5 femmes et 5 hommes.

Cependant, lors de notre analyse et interprétation, nous n'allons pas tenir compte de la région d'exercice étant donné le fait que tous les enseignants sont soumis aux mêmes exigences et aux mêmes problèmes qui inhibent souvent leur esprit d'initiative. L'extrapolation des données a pour objectif la proposition des recommandations qui bénéficient au plus grand nombre et ce, sur le plan national.

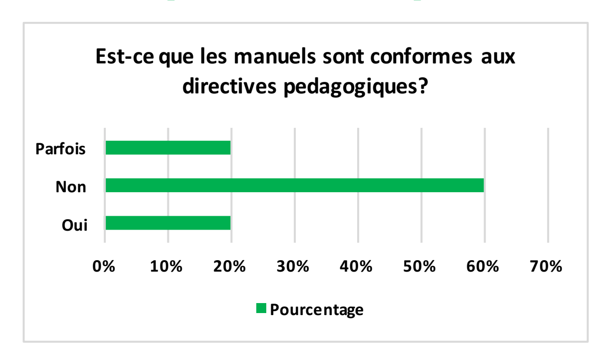
Notre analyse s'appuiera sur une mise en confrontation des réponses collectées avec les hypothèses de départ, d'une part, et les théories de l'enseignement-apprentissage et les objectifs d'apprentissage fixés par les programmes du collège, d'autre part.

Présentation, Analyse et Interprétation des résultats :

Nous avons choisi de décortiquer les données collectées d'une façon analytique et approfondie afin d'avoir une vision d'ensemble sur les causes et les conséquences des entraves empêchant une performance dynamique et rigoureuse des activités orales au sein des classes du français au cycle collégial.

1. Le manuel :

a. La question 1 : Est-ce que les manuels sont conformes aux directives pédagogiques ?



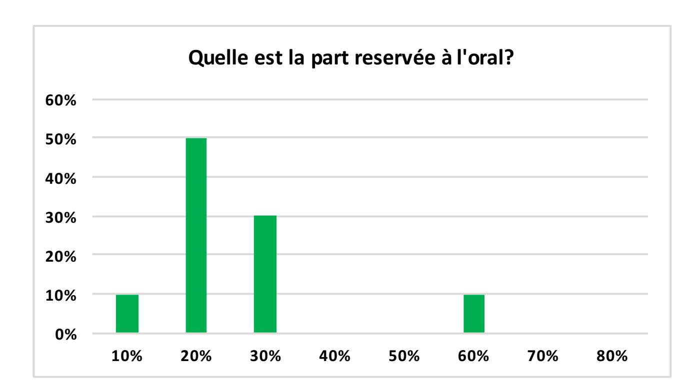
Nous avons voulu savoir au travers cette première question semi-ouverte, si les quatre compétences qui constituent le fondement d'enseignement-apprentissage de la langue française au collège bénéficient de la même impartialité de répartition d'intérêt et la même enveloppe horaire. Nous remarquons que justement 20% des enseignants interrogés répondent par oui alors que la majorité écrasante de 60% estime que le manuel ne répond que partiellement aux exigences sur le plan pédagogique. Ce qu'on appelle communément : directives pédagogiques.

En complétant le questionnaire par des entrevues personnalisées avec les enseignants en question, il s'est avéré que, selon eux, les manuels scolaires ne consacrent que peu de temps à des activités orales caractérisées par une complexité du contenu et du contenant (supports souvent inaccessibles et relevant d'un contexte français différent du contexte marocain) et un fossé langagier entre les besoins et les acquis des apprenants. Chose qui rend toute communication en classe stérile et monopolisée par l'enseignant qui se voit transmettre un message indécrochable et non-susceptible à être décortiqué par la cible.

b. Question 2 : Quelle est la part réservée à l'oral ?

Etant donné que l'oral est la dimension la plus importante dans l'apprentissage d'une langue seconde, il nous a été indispensable de poser la question dans un sens qui reflète l'importance accordée à cette activité parmi les autres. C'est que l'approche par compétences sous-tend que la langue est un outil de la communication. Laquelle communication s'appuie sur l'oralité proprement dite. Les réponses vont dans un sens contraire à ce que nous avons prévu

initialement. Plus de 50% considèrent que le temps consacré à l'activité orale ne dépasse pas 20% du volume horaire global alors que 30% affirment que cette part équivaut à 30%.

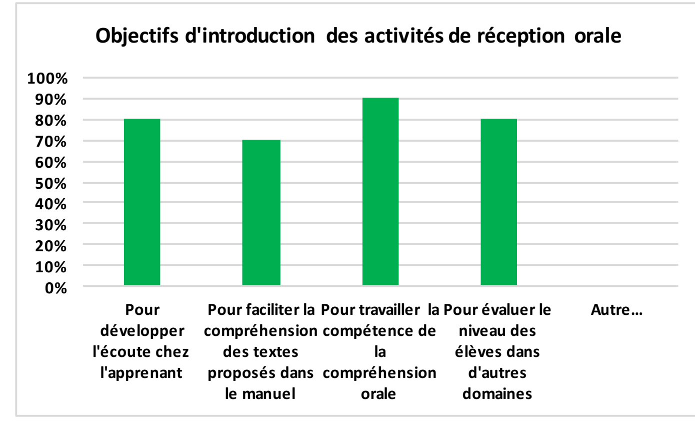


Il en est ainsi clair que la proportion horaire consacrée à l'oral demeure moindre à celle proposée dans les orientations pédagogiques. C'est ce qui rejoint, en quelque sorte, ou bien confirme les constats faisant l'objet de la première question. Par contre, une partie des enseignants interrogés estime que l'enseignement oral occupe 60% du volume horaire global. A cet effet, une question se soulève : Y-a-t-il une explication à cet écart de réponses émises par des enseignants soumis au même système scolaire ?

L'explication réside dans le fait que cette dernière catégorie dispense des efforts personnels leur permettant d'accaparer de nouvelles ressources pédagogiques et compétentielles qui ne sont pas souscrites dans les manuels. Chose qui prolonge la durée des activités orales et alimente leur richesse en matière de contenus de plus en plus divers et variés.

Il suffit de se rendre sur les plateformes virtuelles et les groupes de partage pour constater que les enseignants ne cessent d'approfondir la réflexion sur la variété désirée d'être incorporée dans leurs séances de classe. D'où l'inventivité permanente et la recherche incessante des nouveautés idéelles de types d'activités à mettre en place dans le cadre de la variante orale.

c. Question 3 : Dans quel but les activités d'écoute et de réception sont-elles introduites dans le programme scolaire ?

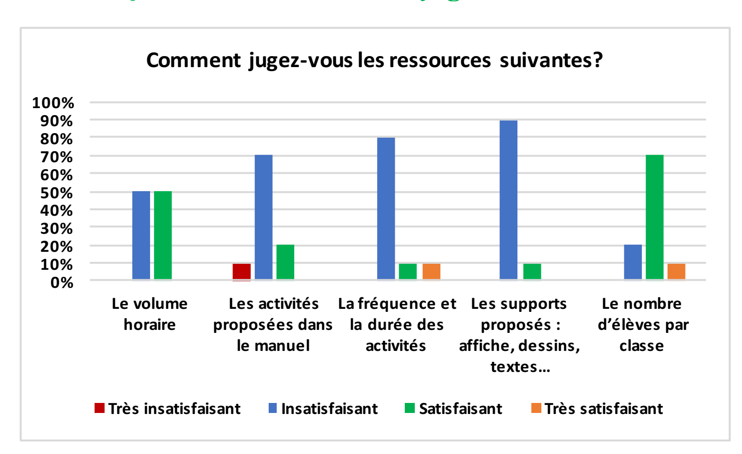


La présente question fait l'objet d'une découverte du but de la mise en place des activités de compréhension et d'écoute en classe. Elle est une question fermée à choix multiples.

La saisie des données indique que la mise en place desdites activités permet le développement de toutes les compétences sujettes des réponses énumérées, avec quelques variations insignifiantes dans les pourcentages. La compétence capitale est celle dite de la compréhension orale. Laquelle compréhension suppose la maitrise de la langue par la suite. Il ne s'agit pas d'une simple activité de réception passive, mais plus encore : «la compréhension

de l'oral suppose la connaissance du système phonologique, la valeur fonctionnelle et sémantique des structures linguistiques véhiculées, mais aussi la connaissance des règles socioculturelles de la communauté dans laquelle s'effectue la communication ». En ce sens, une définition holistique des plus abordées dans ce champ disciplinaire vient confirmer notre constat : « Enseigner à comprendre signifie donner à l'apprenant les moyens de repérer des indices dans un document, d'établir des liens, de mettre en relation, de déduire » (Desmond et al. ; 2008). Toutefois, tout enseignement-apprentissage auquel il faut former préalablement et judicieusement les apprenants dès les premières années de leur scolarité primaire, passe par l'écoute. On parle dans ce cas de figure de l'écoute active qui permet à l'apprenant de se positionner comme étant un auditeur réceptif.

d. Question 4 : Comment jugez-vous les ressources suivantes ?



La présente question, qualifiée d'échelle, vise le recueil des avis des enseignants sur les ressources pédagogiques mises à leur disposition pour développer la compétence orale sous ses deux volets : compréhension et expression. L'avis de l'enseignant se décline en une satisfaction personnelle à mesurer eu égard les ressources en question.

Pour ce qui est du volume horaire, les enseignants éprouvent une division satisfactionnelle (satisfaction et insatisfaction). Les premiers jugent le temps consacré à la compréhension et l'expression orale satisfaisant du fait qu'ils se contentent des activités proposées dans le manuel scolaire. Les deuxièmes jugent le temps insatisfaisant à cause de leur conscience de la complexité de la tâche et des besoins des apprenants en la matière.

Pour leur part, les activités proposées dans le manuel se voient insatisfaisantes aux yeux des enseignants. Le pourcentage recueilli de 70% en témoigne. Or, une partie des interrogés, à hauteur de 15%, déclare une satisfaction à l'égard de cette dimension.

Par ailleurs, la durée et la fréquence des activités se trouvent insatisfaisantes à l'ordre de 80 %. Il s'ajoute à cela l'insatisfaction presque générale issue des supports proposés à l'enseignant (90%).

Et pour le nombre des élèves par classe, les enseignants le trouvent satisfaisant puisqu'il se rapproche de la moyenne générale (28 élèves par enseignant dans le secondaire collégial contre

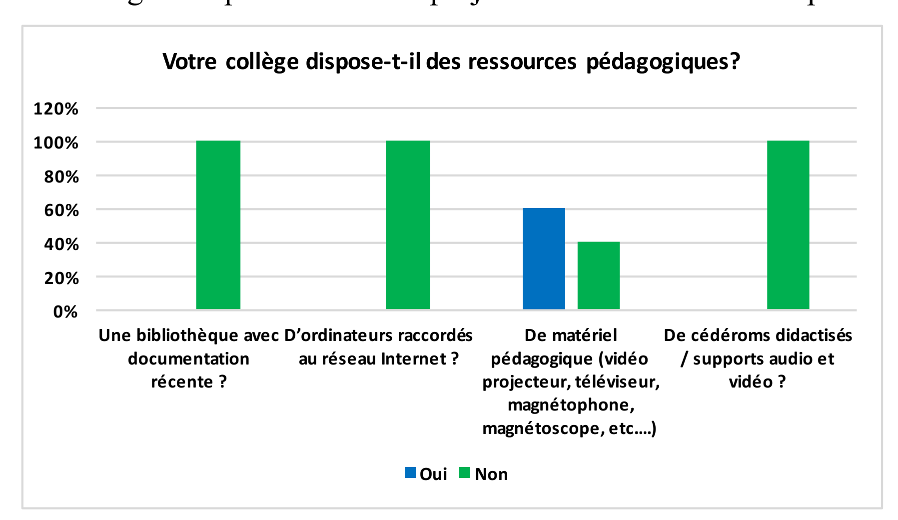
24 dans la moyenne OCDE). Pourtant, même ce nombre plutôt satisfaisant demeure un obstacle à l'enseignement efficace de l'oralité dans les classes collégiales marocaines et ce, en raison de l'insuffisance de la durée horaire consacrée aux activités en question.

2. Les moyens :

a. Question 5 : Votre collège dispose-t-il des ressources pédagogiques suivantes ?

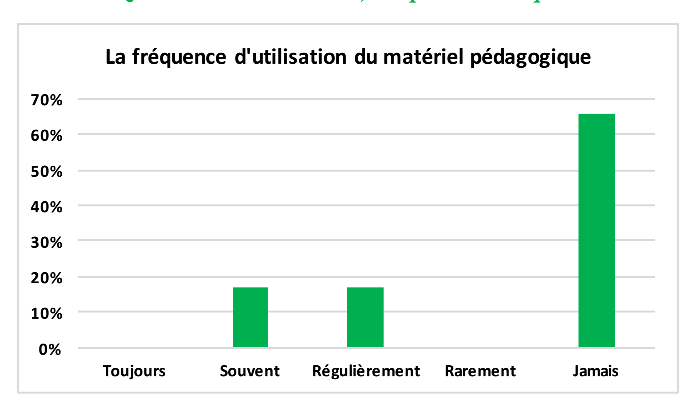
Le recueil des données nous permet d'avoir une vision d'ensemble sur les moyens mis à la disposition des enseignants et des élèves au sein de l'établissement scolaire pour introduire les activités orales en classes. Chose qui peut favoriser l'échange oral et l'interactivité entre les apprenants et l'enseignant.

Ainsi, il ressort que presque la totalité des enseignants affirme ne pas disposer des ressources questionnées à l'exception du matériel pédagogique qui n'est autre que le vidéoprojecteur et le data-show. Or, après de longues discussions avec les enseignants sujets de la présente enquête, il faut signaler qu'un seul vidéoprojecteur / data-show est disponible dans les collèges. Ce qui rend difficile son utilisation au quotidien ou bien en cas de besoin urgent sans une demande explicite préalable pour en réserver le droit d'usage.



Les enseignants stipulent qu'ils ramènent leurs propres ordinateurs portables et s'en servent pour préparer leurs fiches pédagogiques et les activités orales dispensées en classe du français. L'Internet est encore un rêve lointain pour lesdits collèges. Et pour ce qui est de la question portant sur la bibliothèque avec une documentation récente, les collèges n'abritent pas une bibliothèque même avec une documentation usuelle, sans pour autant parler de la nouveauté éditoriale. C'est ce qui nous pousse à poser la question autrement : où se rendent les apprenants qui veulent s'instruire au sein des collèges ou bien ceux voulant effectuer des recherches thématiques ?

b. Question 6 : Si oui, à quelle fréquence les utilisez-vous ?

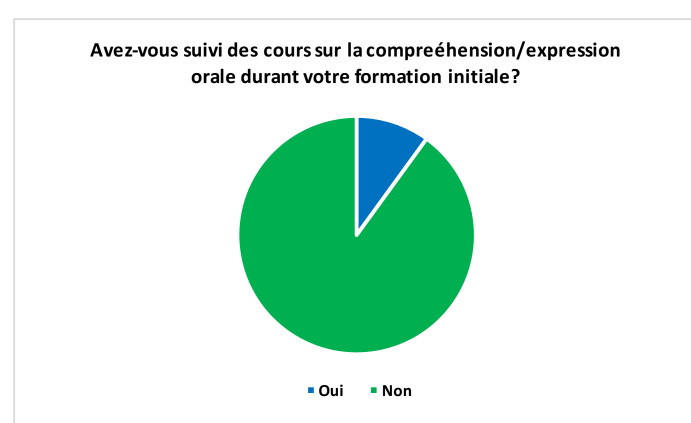


La finalité de cette question est de savoir la fréquence d'utilisation des supports pédagogiques cités dans la question précédente. Il s'agit d'une question à échelle. Il en ressort que seulement 17% des interrogés en font usage souvent et 17% en font usage régulièrement. Ce qui donne un total de 34% des usagers de ces supports. En revanche, 66% déclarent n'avoir jamais eu recours à ces derniers. L'explication réside, selon eux, dans l'indisponibilité du matériel nécessaire, l'horaire oral restreint, l'incompétence en la matière ou bien le temps nécessaire pour la préparation des activités orales de qualité.

Il est évident que tout est question de compétence personnelle et d'ambition rigoureuse motivant les enseignants à emprunter un chemin pédagogique à leurs dépens.

3. La formation :

a. Question 7 : Avez-vous suivi des cours sur la compréhension / expression orale durant votre formation initiale ?



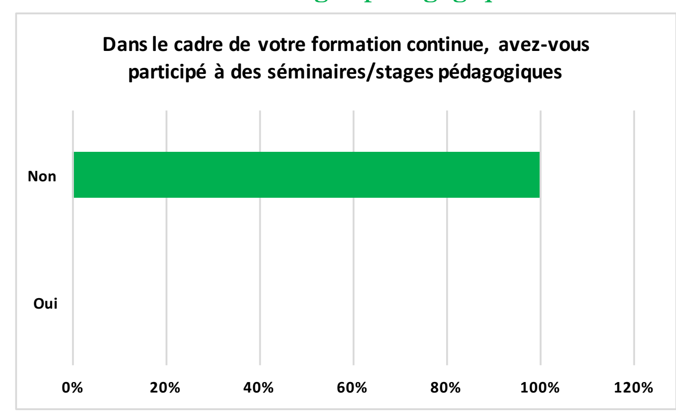
La présente question dévoile la qualité de la formation initiale des enseignants qui doit porter, dans une large mesure, sur les techniques et les stratégies d'apprentissage-enseignement de l'oral particulières.

L'analyse des données révèle le faible pourcentage des enseignants ayant effectivement bénéficiés de tel apprentissage (à hauteur de 10%). Un manque de connaissances indispensables à la maitrise de la compréhension/expression orale qui reflète une négligence de la dimension de la formation. Cette négligence empêche l'intégration des deux compétences dans le processus de la reproduction dynamique de l'oralité.

Le pourcentage des personnes ayant bénéficiées d'un apprentissage approprié en la matière peut coïncider avec des formateurs conscients de l'importance de la pratique orale. Carette (2001) stipule que le processus serait méconnu des enseignants. De telle méconnaissance crée à la longue, un fossé entre la théorie et la pratique. Egalement, Rolland (2005) rajoute que : « Les

élèves maitrisent d'autant mieux la compréhension orale que leurs enseignants la privilégient, qu'ils l'intègrent bien dans leur progression et qu'ils prévoient la mise en place régulière de stratégies d'écoute formatrices. La compréhension orale relève d'un savoir-faire fondamental et prend appui sur des savoirs linguistiques, culturels et méthodologiques ».

b. Question 8 : Dans le cadre de votre formation continue, avez-vous participé à des séminaires / stages pédagogiques ?



Conjointement à la formation initiale, la formation continue est un levier capital sur lequel se fonde l'acquisition de nouvelles compétences par les enseignants, la consolidation de leurs qualifications et l'actualisation permanente de leurs connaissances. La formation continue démultiplie les avantages tels que le fait de se remettre en question incessamment au vu des nouvelles pratiques et les nouvelles trouvailles pédagogiques.

Par le biais de cette question, nous avons voulu savoir si les enseignants parcourent les deux stations de la formation en continue. Autrement dit, s'ils ont participé ou bénéficié, au courant de leurs carrières, des stages pédagogiques et des séminaires. Il va sans dire que l'absence de tel concept même est éloquente. Les enseignants affirment n'avoir jamais participé à des sessions de formation dite continue. Ils ajoutent que l'encadrement de leur carrière scolaire n'est que, formellement, des lignes invisibles sur des pages blanches.

c. Question 9 : Si oui, quels étaient les thèmes de ces formations ?

Connaitre l'existence des formations continues n'est pas suffisant. Il faut décortiquer les thématiques abordées dans ce cadre. Les enseignants qui ont déjà entendu parler des sessions de formation courte (un séminaire d'une ou bien de deux heures) m'ont indiqué que cette dernière aborde les TIC et l'approche par compétences (50% chacune).

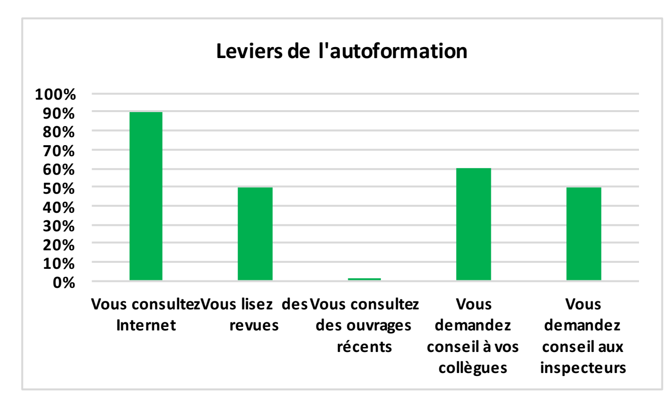
Ce qui semble logique du fait que nous vivons dans l'ère numérique et toute réforme du système éducatif doit s'accompagner par des sessions informatives et des formations généralisées.

d. Question 10 : Que faites-vous pour actualiser vos connaissances ?

L'autoformation est considérée comme le seul levier que les enseignants actionnent à leur guise sans répit pour s'adapter en permanence aux changements contextuels et relever les nouveaux défis d'apprentissage-enseignement de l'oral. Aussi, elle leur permet d'enrichir leur savoir.

Les résultats montrent que 90% des enseignants consultent Internet qui est devenu aujourd'hui une encyclopédie mondaine facilement accessible. La toile est l'école du 21ème siècle dont le savoir est démocratisé et vulgarisé.

En deuxième lieu, les intéressés disent avoir recours aux collègues de leur profession. Dans la majorité des cas, la pratique sur le terrain outille les anciens enseignants d'une connaissance pragmatique et utile. En se rapprochant de ces collègues, ils partagent non pas les connaissances au sens strict du terme, mais une version de leur propre expérience et leur vécu dans la classe et les remarques issues du corps d'inspection.



Ensuite, demander conseils aux inspecteurs et la lecture assidue des revues permettent aux enseignants d'être à jour et de renouveler sans cesse la variété de leurs activités orales dans la classe. C'est aussi parce que les inspecteurs sont dotés de la mission d'évaluation et de notation de la bonne application des orientations pédagogiques mises en avant dans la réforme actuelle au Maroc. Chose qui fait de cette catégorie la source prioritaire quant à la réponse aux deux questions : comment et quoi ?

Enfin, la lecture des ouvrages récents constitue le talon d'Achille de cette catégorie. D'une part, se procurer des ouvrages récents nécessite des ressources financières importantes que l'enseignant est censé déduire de son porte-monnaie mensuel. D'autre part, de telle lecture est le plus souvent complexe avec une terminologie technique. Donc, un effort intellectuel et de recherche est de mise pour assimiler le savoir contenu dans ces ouvrages. C'est ce qui constitue un obstacle infranchissable pour la majorité des enseignants de notre catégorie d'autant plus qu'ils sont soumis à maintes pressions exogènes (se conformer à la lettre au programme national, par exemple).

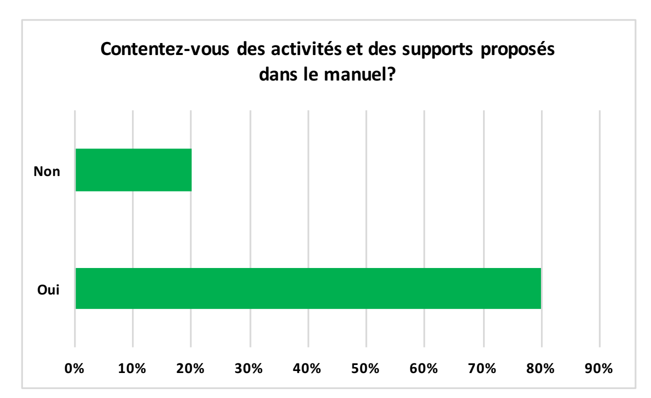
4. Les pratiques de classe :

a. Question 11 : Pour développer la compétence de la compréhension/expression de l'oral, vous contentez-vous des activités et des supports proposés dans le manuel ?

La présente question est semi-ouverte. Elle mesure l'attachement des enseignants au manuel scolaire et appréhende la réalité d'un effort supplémentaire nécessaire pour l'enseignement de la compréhension / expression orale.

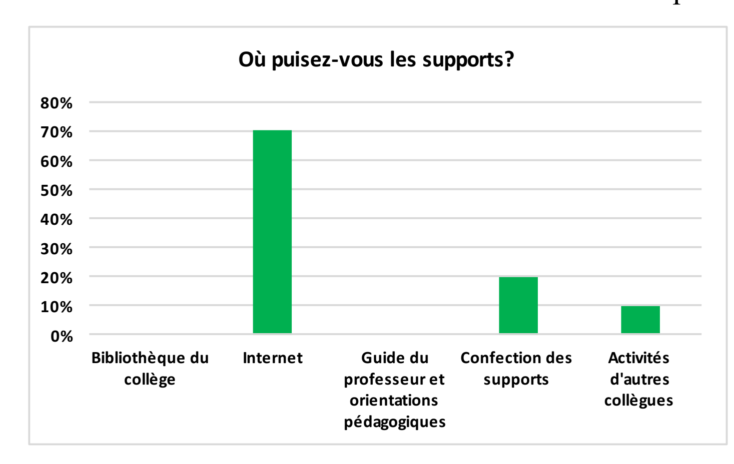
Le recueil des données démontre un fort attachement au manuel scolaire avec un taux de réponse de 80%. Les activités dudit manuel sont critiquées largement par les enseignants et

jugées non-conformes aux orientations pédagogiques de l'enseignement du français au collège marocain (Questions précédentes). Pourtant, les activités imposées dans les livrets ministériels dessinent un cadre que l'enseignant est dans l'obligation de s'y insérer et de s'y conformer. Les 20% des enseignants qui ont répondu « non » ont justifié leurs choix par l'inadéquation des activités et des supports avec les objectifs et les thèmes proposés dans le programme tout en stipulant qu'ils ont la possibilité de trouver d'autres activités et d'autres supports qui sont nettement meilleurs que ceux qu'offre le manuel.



b. Question 12 : Si non, où les puisez-vous ?

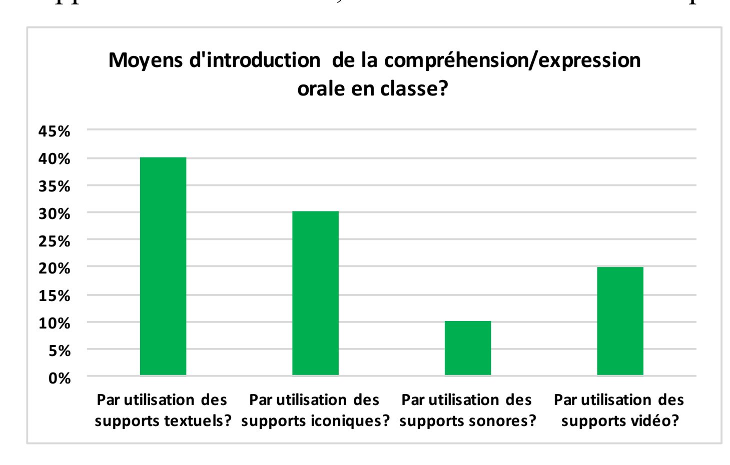
Suite aux résultats obtenus dans le cadre de cette question, Internet se positionne comme étant la source primordiale en matière d'activités et de supports de compréhension / expression orale (70%). La confection des activités personnalisées arrive en deuxième position avec un pourcentage des réponses de 20%. On peut considérer, dans cette ligne de compte, les forums d'enseignants que nous fréquentons nous-mêmes régulièrement et où, en plus des activités toutes prêtes, ces derniers partagent des réalisations personnelles sous forme de supports audio ou des fiches pédagogiques créatives des activités de la compréhension/expression orale. Il est à citer que de tels travaux destinés à l'apprentissage de l'oral nécessitent des efforts exceptionnels et un certain savoir-faire et savoir-être.



Les 10% restants puisent ces activités dans les travaux anciens de leurs collègues. C'est parce qu'on ne trouve guère les supports désirés et qu'on est parfois fasciné par le travail admirable d'un ou de plusieurs collègues dont le bouche à oreille propage la qualité de sa/leur méthode entreprise.

c. Question 13 : Les moyens d'introduction de la compréhension / expression orale en classe ?

Cette question a été introduite pour savoir le type de supports auxquels font recours les enseignants dans le cadre de leurs activités de compréhension / expression orale. Le recueil des données illustre la préférence indiscutable des supports textuels et iconiques par les enseignants interrogés (plus de la moitié). L'usage des supports vidéo et audio se limite à un pourcentage respectif de 20% et 10% des sondés. Ces choix correspondent parfaitement aux modalités proposées par les concepteurs des manuels des trois années collégiales. En ce qui concerne le support audio et vidéo, ils sont une contrainte que les enseignants évitent du fait de la complexité de leur mise en exergue, la nécessité d'un matériel informatique et le niveau catastrophique des apprenants dans la région qui luttent encore pour l'apprentissage approprié des bases de la langue française tels que la conjugaison, l'alphabet, la lecture…



Toutefois, il n'est pas aisé de transmettre avec la langue écrite les aspects acoustiques, visuels, émotionnels qui sont véhiculés par la parole. La lecture d'un texte ou bien l'analyse collectif d'une image est bénéfique, mais reste là. Il constitue une limite à abroger car on ne doit en aucun cas traduire en image ce que dit le dialogue. Son rôle est de faciliter la compréhension et non de remplacer l'explication.

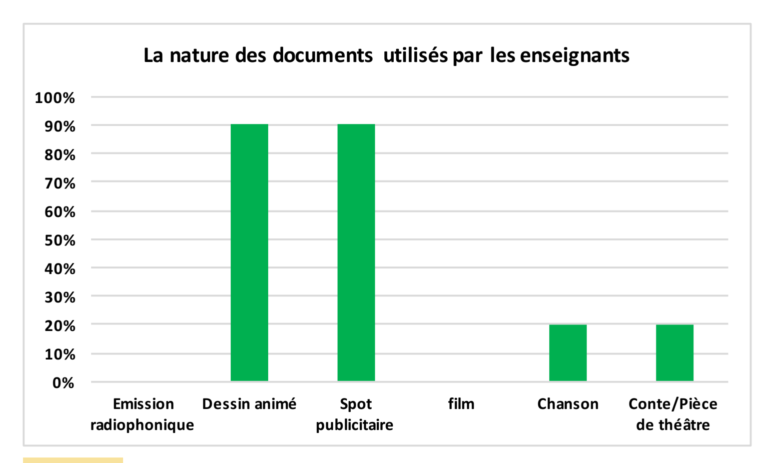
Seulement 50% des interrogés ont donné des explications dans la section pourquoi. Lesquelles explications varient comme suit : le texte donne aux apprenants la possibilité de mieux réfléchir, le texte et l'image sont les deux documents disponibles, les documents iconiques sont plus attirants et plus explicites, les supports sonores et vidéo (en particulier) sont plus ludiques, plus expressifs, plus intéressants et aident les apprenants à mieux assimiler le savoir et les informations favorisant leur expression orale par la suite.

En fait, l'image aide les apprenants à mieux appréhender la communication verbale (attitudes, gestes et mimiques des interlocuteurs) à travers une observation répétitive. Chose qui constitue un facilitateur de la compréhension/expression orale et confère au support vidéo une place privilégiée dans l'enseignement des langues étrangères comme le français.

Or, comme suggère L. M. Hartwell (2010) : « L'écoute et l'observation impliquent l'interaction de deux processus fonctionnant simultanément, mais entrant parfois en conflit ». De même : «

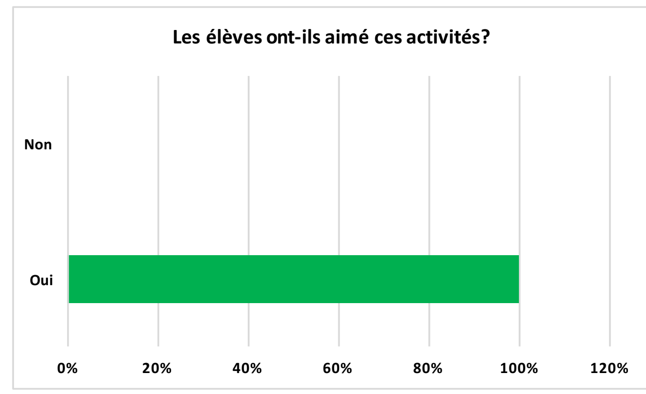
l'image n'aide pas toujours à comprendre, au contraire, elle peut être source de parasitage ». Vu que les signes verbaux et non-verbaux doivent concorder, la vidéo ne doit pas favoriser une concentration sur l'image au détriment du son et du message transmis oralement. L'écoute active porte sur le dire pour optimiser la compréhension orale.

d. Question 14 : Avez-vous déjà utilisé avec vos élèves l'un des documents suivants ?



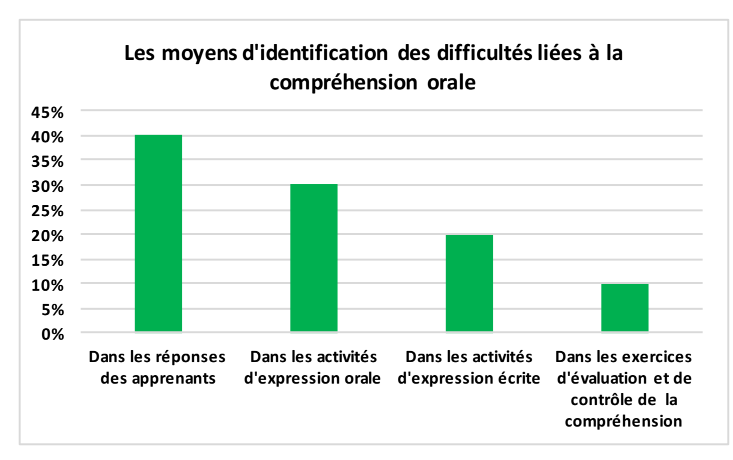
La présente question porte sur l'usage des supports audio-visuels par les enseignants dans le cadre des activités de la compréhension orale. Ces derniers disent, presque unanimement, avoir recours aux spots publicitaires et dessins animés (90%). Le conte, les pièces de théâtres et les chansons ne sont utilisés que par une minorité (20%) alors qu'ils constituent d'excellents moyens d'introduction des activités de réception orale. En revanche, les films et les émissions radiophoniques sont des supports négligés par les enseignants dans la conception de leurs activités orales. L'explication de cet état de choses est la combinaison de diverses raisons : l'inexistence du matériel audio-visuel, le volume horaire et l'absence de salles équipées à ces finalités. Aussi, le spot publicitaire est conçu dans les manuels sous forme d'un support iconographique contenant slogan et image.

e. Question 15 : Si oui, ont-ils aimé ?



En continuité de la question précédente, les enseignants confirment unanimement que leurs élèves ont aimés les documents qui leur ont été présentés. Les apprenants apprécient des activités qui leur submergent dans un autre monde et leur font sortir de la routine redondante. Un spot publicitaire, une chanson, des dessins animés sont autant de moyens qui représentent les clés de voûte de l'écoute active, de l'interactivité en classe, de l'échange oral et de la compréhension/expression orale. En grosso-modo, de l'apprentissage-enseignement de l'oralité de la langue française.

f. Question 16 : Les moyens d'identification des difficultés liées à la compréhension orale ?



Il est évident que plus de la moitié des enseignants contrôle la compréhension / expression orale par le biais des questions associant écrit et oral. C'est au moment de donner des réponses que l'apprenant déclare implicitement ses lacunes de compréhension et d'expression orale. Parfois, les apprenants comprennent le sens de ce qui leur a été transmis, mais se bloquent face à la perspective de formuler leurs pensées oralement. L'écrit aussi, est un obstacle à franchir.

Le manuel prévoit, tout niveau collégial confondu, l'association de la compréhension orale avec celle de l'expression orale. La première est le point de départ menant à la deuxième qui est le point culminant de l'activité orale.

Enfin, les exercices de contrôle et d'évaluation sont le moyen de vérification le plus appuyé de la compréhension et de la compétence orale acquise par les élèves.

Recommandations et solutions proposées :

L'expression orale est la composante qui pose le plus de problèmes à certains apprenants mal à l'aise en prenant la parole en classe. Or, la tâche principale du professeur consiste à faire parler les apprenants. Autrement dit, favoriser cette prise de parole. Ainsi, ce dernier peut utiliser des activités ludiques qui détendent l'atmosphère entre les apprenants. Il peut aussi orchestrer des conversations à deux ou à trois, qui facilitent et fluidifient le dialogue, la prise de parole y étant plus aisée que devant l'ensemble de la classe. Dans ce cas de figure, il s'agit de sortir de l'interaction *enseignant/apprenant* en suscitant aussi des interactions *apprenant/apprenant* et ce, en créant les conditions préalables et prioritaires d'une communication qui minimisent (dans la mesure du possible) tout ce qui inhibe la prise de parole devant les autres. Ce qu'on appelle : la prise de parole en public.

Méthodologiquement parlant, la finalité est d'encourager les apprenants à prendre la parole en classe et à valoriser leurs productions : *faire des exposés, jeux de rôle, chants, parler spontanément, lecture à haute voix, etc.* Ainsi, les pratiques de classe se diversifient, bien au niveau de la compréhension que celui de la production. On utilise des *entretiens*, des *simulations* qui impliquent des résolutions de problèmes ou des décisions à prendre. On envisage même le recours aux *émissions de radio*, *les courtes informations flashs*, *les bulletins météorologiques*, *le récit*, *etc.*

Dans ce cadre, la lecture à haute voix ou l'oralisation de l'écrit joue également un rôle fondamental dans l'acquisition de la compétence d'expression orale. D'après Vald (2008), « *La lecture-modèle de l'enseignant permet de fournir des bases d'apprentissage de la prononciation correcte en langue étrangère. Elle propose une segmentation du texte. Une segmentation qui va servir de base à l'explication… Finalement, elle sert pour les questions d'ancrage pour les questionnements qui vont s'enchainer par la suite* ». Par conséquent, l'excellence langagière, sous ses différents aspects, passe par la lecture en termes de : *prononciation*, *prosodie*, *élocution*, *compréhension*, *vocabulaire*, *discussion*, *interaction*, *analyse*, *résumé*, *synthèse*, *etc.*

La lecture à voix haute est un moyen mis à la disposition des apprenants pour appréhender leurs représentations orthographiques et phonologiques des mots. Elle est considérée comme support à l'apprentissage, à l'évaluation et à la compréhension du texte. Comme cité plus haut, elle remplit la fonction de passerelle langagière par le perfectionnement des différents aspects et fonctions du langage français.

Pour ce qui est de la phonétique, elle ne constitue plus un moment isolé de la classe. Elle est, plutôt, intégrée, incorporée et assimilée à chaque phase et y est contextualisée. L'enseignement de la prononciation a connu aussi un regain d'intérêt à partir des années 1990 et toutes les méthodes de FLE (Français Langue Étrangère) comportent des activités de prononciation. La phonétique demeure le fondement de l'acquisition d'une compétence communicationnelle et conditionne la compréhension et l'expression orales.

En matière de prononciation, les apprenants ne sont pas tous sur un pied d'égalité. Il importe de corriger certaines erreurs dès la phase initiale de l'apprentissage afin d'éviter un ancrage défaillant. Certaines techniques de correction phonétiques permettent d'atténuer ces erreurs de prononciation. Nous citons, à titre d'exemple, *l'utilisation des exercices de discrimination auditive*. Autre point capital, il vaut mieux pour l'enseignant de connaître le système phonique de la langue maternelle des apprenants afin de concevoir des exercices adaptés aux particularités de ce système.

Tout au long de la session didactique que nous avons proposée dans la partie théorique, on pourrait imaginer, par exemple, trois ateliers formatifs où l'on met en pratique un ensemble d'éléments vus en classe. Par exemple, après avoir travaillé les éléments du groupe nominal dans le cadre de l'activité de la nominalisation des verbes, on pourrait faire lire aux étudiants et étudiantes leur texte descriptif rédigé ou bien leurs phrases nominales induites des verbes choisis. Ensuite, afin de renforcer les éléments du groupe nominal, on pourrait leur proposer de jouer au « détecteur de mensonges ». Enfin, une table ronde sur un problème à résoudre exploiterait la compétence discursive (structure de l'exposé oral). Le cumul des éléments observés dans chacun de ces ateliers – à l'aide de grilles d'autoévaluation ou d'évaluation par les pairs – pourrait constituer la grille d'évaluation d'un projet oral final en terme d'expression orale des apprenants.

Conclusions :

De ce qui a précédé, on a pu déduire que l'oral a un caractère éphémère qui nécessite une maitrise absolue pour la compréhension / expression orale standard. Une expression orale à la limite de l'exception dans nos écoles à caractère agonisant en matière de l'enseignement-apprentissage de la langue française. En revanche, l'écrit est une activité qui dure dans le temps et ce, preuve à l'appui sous forme de texte ou bien d'une rédaction corrigée. Pour ce qui est des activités orales, elles se perdent dans l'air du temps si on n'inculque pas les notions de base aux apprenants avides du savoir universel.

Quant aux séances consacrées aux activités orales, elles sont courtes tout en imposant des exigences d'un programme abstrait qui ne s'apparente pas à la réalité du terrain. Les apprenants ont besoin d'armes linguistiques et communicationnelles pour survivre au quotidien et s'adapter aux différentes situations d'échange qu'ils font l'objet. Les activités, mêmes, sont trop complexes et trop académiques. Elles scellent l'enfant dans ses retranchements au lieu de le libérer de ses contradictions orales et discursives.

On ne peut pas aborder la question des activités orales dans la classe sans pour autant pointer du doigt l'enseignant. Ce dernier est amené à porter plusieurs casquettes. Cela passe, notamment, par une responsabilité qui lui incombe et qu'il doit parfaitement assumer. On parle de sa capacité de déterminer les compétences et les incompétences dans sa classe pour établir un bilan compétentiel des apprenants. Chose qui peut lui conférer une boîte à outils didactique et pédagogique à usage personnel. En ce sens, l'approche en question n'est pas celle dite : approche par compétences, mais une approche par incompétences. Le point de départ sera les incompétences, les insuffisances et les lacunes dont souffrent les apprenants afin de tracer une feuille de route collective avec eux et choisir les activités orales pouvant y remédier. Certes, les activités orales proposées dans les manuels scolaires sont d'une excellence irréfutable et s'inscrivent dans un cadre tendanciel de ce qui se fait au niveau mondial, mais la condition sine qua none de leur mise en place efficace demeure la graduation des niveaux linguistiques et la compréhension/expression orale d'année en année. Or, ces derniers témoignent d'une stagnation généralisée si ce n'est d'une détérioration catastrophique dans nos collèges. Les connaissances et les prérequis des apprenants ne leur permettent pas de relever le défi. Ils tâtonnent encore dans l'univers français, mais au mauvais endroit et sans savoir quel chemin emprunter. Aussi, l'examen des documents d'accompagnement aux programmes collégiaux met l'accent sur le fait que, faute d'une démarche détaillée, les concepteurs des programmes se

contentent de présenter à l'enseignant des indications méthodologiques pour conduire une séance d'oral dans laquelle les deux aptitudes écouter/parler sont en perpétuelle interaction. Nous avons l'ultime conviction que la tâche de l'enseignant est la plus difficile qui soit. Il faut lui laisser la liberté d'action et lui conférer les moyens nécessaires tout en lui dispensant une formation à point.

En fait, les résultats de notre enquête indiquent qu'en dépit des préconisations des programmes, la plupart des enseignants sont très imprégnés des anciennes habitudes de l'enseignement-apprentissage de l'oral. Ils s'appuient sur des textes écrits ou iconiques comme supports pour introduire les activités de réception / expression de l'oral dans leurs classes. Une minorité marquante a recours aux supports audio ou vidéo. Même en affirmant avoir déjà eu recours à des supports tels que le spot publicitaire, la chanson ou les dessins animés, les interrogés restent très attachés aux manuels. Lesquels manuels ne proposent pas ce genre de documents.

Par conséquent, le constat est sans appel. Nous sommes loin des démarches pédagogiques conçues et mises en place par les chercheurs qui préconisent un enseignement-apprentissage se fondant sur des supports audio ou vidéo et multimédia. La mise en place de ce processus a été chamboulée par l'évolution des TICE qui a permis l'exploitation de nouvelles perspectives.

Autre les actions incluses dans la partie des recommandations, plusieurs pistes d'actions sont possibles. Dans l'état actuel des choses, on peut les déployer à maints niveaux. Tout d'abord, le Ministère de l'Education Nationale, étant le premier initiateur de la réforme du système éducatif, il est à l'origine de la réforme actuelle et pourrait accroître la cadence et le volume des formations continues, plus particulièrement en matière de la pratique de l'oral dans les classes du collège et des nouvelles technologies de l'information et de la communication. La formation initiale ne déroge pas à la règle. Toute institution de formation et d'enseignement est censée délivrer une méthodologie pour l'apprentissage de la compréhension / expression de l'oral et ce, dans ses contenus d'enseignement.

Par ailleurs, on ne peut plus s'en passer dans nos collèges des supports multimédias avec une exigence minimale d'une dotation de chaque classe d'un ordinateur et un support multimédia. Chose qui servira à mettre en place la pédagogie dite de l'oral dans les classes du français.

Pour ce qui est des documents officiels qui sont et demeurent très généraux, ils ont intérêt à réduire leur évasion contextuelle et de contenu en proposant à l'enseignant des méthodes complètes et précises pour introduire les activités de réception / expression de l'oral en classe.

Enfin, nous pensons que le volume horaire destiné à l'apprentissage-enseignement de la langue française devrait être accru et ce, afin de donner aux enseignants la possibilité de consacrer davantage de temps aux activités orales.

Indéniablement, nos hypothèses de départ sont confirmées à travers les deux volets de la présente recherche, théorique et pratique. Comme nous l'avons cité, notre collège souffre de trois écueils qui sont :

- La discontinuité et la non-complémentarité entre l'école, maison et la société du développement de la compétence orale.
- L'incompétence des enseignants (manque de formation et la non-articulation des formations : initiale-continue) en matière d'exposition didactique des activités orales.
- L'incohérence des activités orales proposées dans les manuels scolaires avec les besoins effectifs des apprenants et l'insuffisance de la fourchette horaire y consacrée (L'absence d'une méthodologie inhérente à l'enseignement-apprentissage de l'oralité dans les textes officiels et les manuels scolaires).

En somme, un hiatus se creuse entre les acquis et les besoins, entre le profil des enseignants et le profil des élèves, entre le collège et le monde extérieur, entre le système éducatif et l'univers scolaire et finalement, entre l'approche par compétences et l'approche par oralité. Cette oralité qu'on enseigne encore mal à l'école. Cette oralité qui est censée être notre bouée de sauvetage dans l'océan vaste du savoir et de la connaissance des langues. Cette oralité qui hisse le palmarès des obstacles d'intégration dans la société mondaine, d'insertion dans le marché du travail et la poursuite d'un cursus académique réussi.

Conclusion Générale

Emprunter le chemin de l'oralité constitue, en notre sens, le premier pas vers le pays des merveilles langagières. Il s'agit de la partie sacrosainte de notre enseignement et qui, pourtant, est négligé, ignorée ou bien abandonnée aux abois désertiques. Les activités orales sont, sans contestation aucune, la clé de voûte de l'excellence scolaire. Contrairement au dire commun « Il n'y a pas mille façons de faire », en matière de l'oral, il y a effectivement mille et une façons de faire les choses.

Plusieurs variables sous-tendent leur réussite et leur aboutissement. Pour faire simple, il s'agit de la combinaison de trois variables : la formation (initiale et continue portant sur la didactique de l'oral et de l'écrit), les pratiques de la classe (un contrat tacite qui se signe entre les apprenants et l'enseignant au sujet des objectifs à atteindre, des aspirations collectives à formuler et en approuver et un stade oral à occuper par un échange en trois sens : enseignant-élève, élève-enseignant et élève-élève) et des activités orales à varier et à renouveler sans cesse (des activités qui sortent du cadre rigide du manuel très formel dans sa conception. Il faut créer l'enthousiasme et le plaisir d'apprendre chez les apprenants qui sont réticents à l'égard des activités scolaires ennuyeuses et lourdes).

A cette fin, nous tirons la conclusion que l'échec oral est une responsabilité partagée entre l'enseignant, le système éducatif, les parents (manque de suivi), les apprenants et la société à travers l'absence d'encadrement dynamique des institutions d'aide, de soutien en matière de langues étrangères et de partage des animations culturelles au profit des élèves collégiaux.

Nous n'avons plus besoin des petits arrangements politiques, didactiques et sociaux, mais d'une véritable stratégie de guerre dont le premier coup de canon annonce une nouvelle ère de notre collège. Des activités orales à redéfinir pour s'adapter au collège du 21ème siècle. La question qui demeure en suspens : comment généraliser de telles activités sans pour autant bouleverser la conception classique qu'a les enseignants et les apprenants de l'apprentissage de l'enseignement-apprentissage de la langue française, tout niveau confondu ?

Bibliographie

- Brouksky, Omar. (2016) Le Maroc enterre trente ans d'arabisation pour retourner au français.
- CUQ, Jean-Pierre (2003) : Dictionnaire de didactique du français. Langue étrangère et seconde, Paris, CLE International.
- CUQ, Jean-Pierre et GRUCA Isabelle (2003) : Cours de didactique du français. Langue étrangère et seconde, Grenoble, PUG. DEFAYS, Jean-Marc (2003).
- DE PIETRO, J.-F. et M. WIRTHNER (1996), « Oral et écrit dans les repré- sentations des enseignants et dans les pratiques quotidiennes de la classe de français ». Tranel, no 25, p. 29-49.
- DOLZ, J., et B. SCHNEUWLY (1998). Pour un enseignement de l'oral : Initiation aux genres formels à l'école, Paris, ESF.
- DULUDE, F. (1996), « Arguments en faveur de l'enseignement de l'oral au secondaire », Québec français, no 102, p. 41-43.
- Français Langue Etrangère et Seconde. Enseignement et apprentissage, Belgique, Mardaga.
- La collection En avant la grammaire ! de Flavia Garcia, des éditions Marcel Didier, offre d'excellentes activités de rodage ou d'amorce.
- GAGNON, R. (2005). Analyse comparative de matériel didactique pour l'enseignement-apprentissage de la communication orale au secondaire, Mémoire (M.A.), Université de Genève.
- Jean-Marc DEFAYS, Le français langue étrangère et seconde : Enseignement et apprentissage, Ixelles (Belgique), Mardaga, 2003, p. 200
- Joan NETTEN et Claude GERMAIN, « A new paradigm for the learning of a second or foreign language: The neurolinguistic approach », Neuroeducation, vol. 1, no 1, 2012, p. 85-114 (traduction française : http://francaisintensif.ca/media/acc-01f-un-nouveau-paradigme-2012.pdf, p. 4-5)
- Lafontaine, L. (2000). L'enseignement de l'oral en classe de français : Une passion à vivre et à découvrir. Québec français, (118), 42–44.
- Laroui, Fouad. (2011) Le Drame linguistique marocain, Zellige : Lunay, France.

- Marie-Ève Bélanger, Pour une intégration ef cace de l'oral dans l'enseignement du français aux élèves allophones, Volume 22, numéro 7, La revue web sur la valorisation du français en milieu collégial, 2017.
- Mina SADIQUI, EFEL, Le français au Maroc, des contextes et des didactiques (Maroc) ; 2016.
- Ministère de l'Éducation Nationale de l'Enseignement Supérieur de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique, (2008), Pour un nouveau souffle de la réforme de l'Éducation-Formation. Présentation du Programme NAJAH. Royaume du Maroc.
- OLZ, J. et B. SCHNEUWLY (1998), Pour un nouvel enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels de l'école. Paris, ESF éditeur, p. 211.
- Patricia-Anne Blanchet, Un aperçu des pratiques d'enseignement de l'oral au collégial, Corre Spon Dance, Volume 23, numéro 4, 2011
- VELTCHEFF, Caroline, STANLEY, Hilton (2003) : L'évaluation en FLE, Hachette, Paris.
- WEBER, Corinne (2006): «Pourquoi les Français ne parlent-ils comme je l'ai appris ? » en Le Français dans le monde, 345, Paris, CLE International, 31-33.
- WIRTHNER, M., D. MARTIN et P. PERRENOUD (1991), Parole étouffée, parole libérée, Paris, Éditions Delachaux et Niestlé, p. 241.
- id.erudit.org/iderudit/038746ar https://doi.org/10.7202/038746ar

Annexes

QUESTIONNAIRE

Le manuel:

1. Depuis la mise en place de la réforme scolaire au Maroc, un intérêt certain est porté à l'oral, et les concepteurs de programmes insistent sur une répartition équilibrée des activités de réception et de production dans les domaines de l'oral et de l'écrit. A votre avis, les manuels scolaires répondent-ils à ces directives ?

◊ Oui ◊ Non ◊ En partie

2. Par rapport au volume horaire réservé à l'enseignement du français au collège, que représente, en moyenne, celui consacré aux activités de pratique de l'oral ?

80%	70%	60%	50%	40%	30%	20%	10%

3. Dans quel but les activités d'écoute et de réception sont-elles introduites dans le programme scolaire ?

◊ Pour développer l'écoute chez l'apprenant.

◊ Pour faciliter la compréhension des textes proposés dans le manuel.

◊ Pour travailler la compétence de la compréhension de l'oral.

◊ Pour évaluer le niveau des élèves dans d'autres domaines : lecture, grammaire, compréhension de l'écrit, etc.

◊ Autre..........................

4. Comment jugez-vous les ressources suivantes dans le développement de la compétence de la compréhension de l'oral chez l'élève ?

	Très insatisfaisant	Insatisfaisant	Satisfaisant	Très satisfaisant
Le volume horaire				
Les activités proposées dans le manuel				
La fréquence et la durée des activités				
Les supports proposés : affiche, dessins, textes…				
Le nombre d'élèves par classe				

Les moyens :

5. Votre collège dispose-t-il :

	Oui	Non
Une bibliothèque avec documentation récente ?		
D'ordinateurs raccordés au réseau Internet ?		
De matériel pédagogique (vidéo projecteur, téléviseur, magnétophone, magnétoscope, etc.…)		
De cédéroms didactisés / supports audio et vidéo ?		

6. Si oui, à quelle fréquence les utilisez-vous ?

Toujours	Souvent	Régulièrement	Rarement	Jamais

La formation :

7. Avez-vous suivi, durant votre formation initiale, des cours sur les stratégies d'enseignement/apprentissage de la compréhension/expression de l'oral ?

◊ Oui ◊ Non

8. Dans le cadre de votre formation continue, avez-vous participé à des séminaires / stages pédagogiques ?

◊ Oui ◊ Non

9. Si oui, quels étaient les thèmes de ces formations ?

◊ Approche par compétences et pédagogie du projet. ◊ Didactique de l'écrit.

◊ Didactique de l'oral. ◊ TIC ◊ Autre...............

10. Que faites-vous pour actualiser vos connaissances ?

◊ Vous consultez Internet. ◊ Vous lisez des revues.

◊ Vous consultez des ouvrages récents. ◊ Vous demandez conseil à vos collègues.

◊ Vous demandez conseil aux inspecteurs

Les pratiques de classe :

11. Pour développer la compétence de la compréhension/expression de l'oral, vous contentez-vous des activités et des supports proposés dans le manuel ?

◊ Oui ◊ Non

12. Si non, où les puisez-vous ? ……………………………………………………………………………………………

13. Quel est, pour vous, le meilleur moyen d'introduire la compréhension/expression de l'oral en classe ?

◊ Par utilisation de supports textuels ?

◊ Par utilisation de supports iconiques ?

◊ Par utilisation des supports sonores ?

◊ Par utilisation des supports vidéo ?

Pourquoi ? ……..

14. Avez-vous déjà utilisé avec vos élèves l'un des documents suivants ?

◊ Emission radiophonique.

◊ Spot publicitaire.

◊ Une pièce théâtre/conte.

◊ Chanson.

◊ Film.

◊ Dessin animé.

15. Si oui, ont-ils aimé ?

◊ Oui ◊ Non

16. Quels sont les moyens d'identification des difficultés liées à la compréhension orale ?

◊ Dans les réponses des apprenants.

◊ Dans les activités d'expression orale.

◊ Dans les activités d'expression écrite.

◊ Dans les exercices d'évaluation et de contrôle de la compréhension.

Table des matières

Table des matières